



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ
PEDAQOJİ
JURNAL



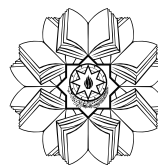
Nº3

2 0 1 8

AZERBAIJAN JOURNAL OF
EDUCATIONAL STUDIES

www.journal.edu.az

ISSN 0134-3289



AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal

2018. №3 (684)

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Jurnalın indekslənməsi
/ Indexed by /



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
ALİ ATTESTASIYA KOMİSSİYASI



ResearchGate



AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal. 1924-cü ildən nəşr olunur.

ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 5 may 1996-cı il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat № 11/3165

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı akademik səviyyədə tədqiq olunan və elmi heyət tərəfindən müsbət qiymətləndirilən Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində orijinal məqalələrin nəşrini həyata keçirir. Müəlliflərin şəxsi maraqlarını təbliğ edən məqalələr qəbul edilmir.

Jurnal aşağıdakı bölmələrdən ibarətdir: Pedaqogika, tədris və təlim, nəzəriyyə və təcrübə, pedaqoji psixologiya, təhsil tarixi və fəlsəfəsi, təhsil siyasəti və texnologiyaları, kurikulum və metodika. Nəşrlər bölməsində elmi, pedaqoji sahədə yeni dərc edilən kitablar tanıtılır.

«Azərbaycan məktəbi» ildə dörd dəfə nəşr olunur, həmçinin, xüsusi buraxılışlar, konfrans və simpozium materialları da dərc edir.

Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

© Azərbaycan məktəbi, 2018

Azerbaijan Journal of Educational Studies

established in 1924, is an academic journal published quarterly by the Ministry of Education of Azerbaijan Republic

ISSN 0134-3289 (Print) ISSN 2617-8060 (Online)

The Azerbaijan Journal of Educational Studies publishes original articles in Azerbaijani, Russian, English and Turkish, studied at the academic level and positively evaluated by the scientific staff of the journal. Articles that promote the interests of conflict of the authors are not accepted. The Journal consists of the following sections:

Pedagogy, teaching and learning, theory and practice, educational psychology, educational history and philosophy, educational policy and technology, curriculum and methodology. In the section «Book Reviews» are presented new books published in the scientific and pedagogical field. The Journal is published quarterly, and also publishes special Issues, conferences and symposium materials.

The journal is one of the scientific publications recommended by the High Attestation committee under the President of the Republic of Azerbaijan.

© 2018 Azerbaijan Journal of Educational Studies

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
Baş redaktor	R. N. Nəcəfov
Redaksiya heyəti	<p>N. M. Musayev (baş redaktorun müavini)</p> <p>T. Ə. Süleymanov (məsul katib)</p> <p>Ə. M. Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>İ. H. Cəbrayilov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>D. Ə. Dostuzadə (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>H. H. Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>İ. B. Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>C. O. Məmmədov (Bakı Mühəndislik Universiteti)</p> <p>Ü. T. Mikayılova (ADA Universiteti)</p> <p>F. A. Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>M. M. Vəliyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)</p> <p>V. M. Yaqublu (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu)</p>
Redaksiya şurası	<p>C. M. Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>M. C. Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə)</p> <p>İ. Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə)</p> <p>M. A. Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya)</p> <p>H. M. Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>R. İ. Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>H. Ə. Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti)</p> <p>İ. Ə. Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>L. İsmayılova (Çikaqo Universiteti, ABŞ)</p> <p>S. S. Xəlilov (Azərbaycan Fəlsəfə Assosiasiyası)</p> <p>A. Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan)</p> <p>A. Ququşvili (Oksford Universiteti, Böyük Britaniya)</p> <p>İ. R. Məmmədzadə (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>M. Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya)</p> <p>T. M. Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti)</p> <p>Ə. B. Sadıqov (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>Ə. D. Süleymanov (Üsküdar Universiteti, Türkiyə)</p> <p>N. V. Şevçenko (Volqoqrad Dövlət Universiteti, RF)</p> <p>A. Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya)</p> <p>T. V. Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF)</p>
Redaksiya	<p>A. E. Əsədova, S. M. Qarazadə, A. M. Məmmədova, S. N. Məmmədova,</p> <p>B. Ə. Mikayılov, A. Q. Mürşüdoğa, N. E. Rzabəyli, A. Ə. Talıbova.</p>

Redaksiyanın ünvanı:

AZ 1065, Bakı şəhəri, Azad Mirzəyev küçəsi, 236

Telefon: (012) 538 82 65; (012) 538 82 67

E-mail: editor@journal.edu.az

<http://www.journal.edu.az>

The Ministry of Education of Azerbaijan Republic
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief Rahil Najafov

Editorial Board Nasraddin Musayev (Deputy Editor-in-Chief, Azerbaijan)
Tariyel Suleymanov (Executive Editor, Azerbaijan)
Enver Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Dilara Dostuzade (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Jamil Mammadov (Baku Engineering University, Azerbaijan)
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan),
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Mahabbat Veliyeva (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan)
Vafa Yaqublu (Educators' Professional Development Institute, Azerbaijan)

Editorial Council Huseyn Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Aleksi Gugushvili (University of Oxford, UK)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Salaheddin Khalilov (Azerbaijan Philosophy Association)
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)
Ilham Mammadzade (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)
Aminaga Sadigov (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)
Abulfaz Suleymanov (Uskudar University, Turkey)
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)

Adress: 236 Azad Mirzayev St., Baku, Azerbaijan 1065
Tel: + 994 12 538 82 65; 12 538 82 67
E-mail: editor@journal.edu.az
Homepage: <http://www.journal.edu.az>

№ 3, 2018

İÇİNDƏKİLƏR

TƏHSİL TƏDQİQATLARI

- 9—18 **Qalib Şərifov**
Liseylərdə STEM dərslərin tədris olunmasının elmi və praktik əhəmiyyəti
- 19—36 **Günəl Kərimova**
Akademik mükəmməlliyə doğru: ADA Universitetinin zəif nəticə göstərən bəzi tələbələri arasında aparılan tədqiqat
- 37—57 **Vesile Akmansoy**
Xaos və təhsil: təhsilə fərqli yanaşma metodları, yaxud təhsildə «kəpənək effekti» necə yaranır?
(*Mehmet Akif Ersoy Universiteti nümunəsində*)
-

PEDAQOGİKA

- 59—69 **Nigar Muradova**
Ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanmasının elmi-pedaqoji və təcrübi əsasları
- 71—85 **Dwi Agus Kurniawan, Dr. Darmaji, Astalini, Peni Sefiah I.**
Fizika müəllimliyinə namizədin qazandığı elmi bilik və bacarıqları tədris prosesində tətbiq etməsi
-

PEŞƏ TƏHSİLİ

- 87—108 **Ahmed Alduais, Meng Deng**
Çində peşə təhsilinin inkişafına «2010-2020 Milli Planı»nın təsiri: Layihədən əvvəlki və 7 il sonrakı vəziyyət, proqramın təhlili
-

BEYNƏLXALQ TƏCRÜBƏ

- 109—117 **Olqa Temnyatkina, Darya Tokmeninova**
Müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsinə müasir yanaşmalar

TƏHSİL TEXNOLOGİYALARI

- 119—138 **Valeriy Kiriçuk**
«Universal-onlayn» xidməti əsasında şagird şəxsiyyətinin inkişafı
layihəsinin idarə edilməsi
-

TƏHSİL NƏZƏRİYYƏLƏRİ

- 139—150 **İntiqam Cəbrayılov**
Müasir təhsilin məzmununun formalaşdırılmasının aktual problemləri
-

TƏHSİL FƏLSƏFƏSİ

- 151—165 **Murat Korkmaz, Gönül Öktem**
Müasir təhsilin meydana çıxması: Jan Jak Russonun təhsil fəlsəfəsi
«həqiqət və azadlıq» anlayışları kontekstində
-

TƏHSİL TARİXİMİZDƏN

- 167—176 **Sevinc Kərimova**
XX əsrin əvvəllərində milli məktəb quruculuğu və ana dilinin tədrisi
məsələləri
-

PEDAQOJİ PSIXOLOGİYA

- 177—186 **Dilarə Dostuzadə**
Eşitmə qüsurlu uşaqlarla məktəblərdə aparılan işlərin öyrənilməsi
metodları
-

SOSIAL PEDAQOGİKA

- 187—195 **Həqiqət Hacıyeva, Sevinc Axundova**
Şagird və tələbələrə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılması

№ 3, 2018

Table of CONTENTS

EDUCATIONAL RESEARCH

- 9—18 **Galib Sharifov**
The scientific and practical importance of teaching STEM lessons in the secondary schools
- 19—36 **Gunel Karimova**
Striving for excellence: An explanatory study on determinants of poor University performance of ADA University students
- 37—57 **Vesile Akmansoy**
Chaos and education: different approach to education or how does «butterfly effect» in education?
(*Mehmet Akif Ersoy University example*)
-

PEDAGOGY

- 59—69 **Nigar Muradova**
Scientific, pedagogical and practical bases for the preparation of high school students for expert activities
- 71—85 **Dwi Agus Kurniawan, Dr. Darmaji, Astalini, Peni Sefiah I.**
Description of Science Process Skills for Physics Teacher's Candidate
-

VOCATIONAL EDUCATION

- 87—108 **Ahmed Alduais, Meng Deng**
The effect of the National Plan (2010–2020) on the development of vocational education in China: An evidence from a before-after design at a 7-year interval and policy analysis
-

INTERNATIONAL EXPERIENCE

- 109—117 **Olga Temnyatkina, Daria Tokmeninova**
Modern Approaches to Teacher Performance Assessment

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- 119—138 **Valery Kirichuk**
Management of projects of personal development of the disciples on the cloud service «Universal-online»
-

EDUCATIONAL THEORIES

- 139—150 **Intigam Jabrayilov**
Actual problems of formation of the content of the modern education
-

EDUCATIONAL PHILOSOPHY

- 151—165 **Murat Korkmaz, Gonul Oktem**
The rising of modern education: Philosophy of the Jean Jacques Rousseau in the scope of «the reality and freedom» concepts
-

EDUCATIONAL HISTORY

- 167—176 **Sevinj Kerimova**
Establishing of National school and native language teaching issues at the beginning of the 20th century
-

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 177—186 **Dilara Dostuzade**
Methods of the studies in schools with hearing impaired children
-

SOCIAL PEDAGOGY

- 187—195 **Hagigat Hajiyeva, Sevinj Akhundova**
Instilling the healthy lifestyle to the pupils and students

Liseylərdə STEM dərslərin tədris olunmasının elmi və praktik əhəmiyyəti

Qalib Şərifov

Müəllif:

Qalib Şərifov —
Azərbaycan Dövlət
Pedaqoji Universitetinin
dosenti. Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
galib_sharifov@mail.ru

Annotasiya. Məlumdur ki, yaşadığımız XXI əsr texnologiyalar əsridir. Bu əsrin xüsusiyyəti mürəkkəb problemlərin sinergetik yanaşma metodu ilə həll edilməsindən ibarətdir. Həmin yanaşma metodlarından biri də STEM proqramıdır. Bu proqram üzrə keçirilən dərslərdə şagirdlərin fizika, kimya, biologiya, riyaziyyat, texnologiya, mühəndislik üzrə bilik və bacarıqlarının eyni zamanda əldə edilməsi mümkündür. Bu tip dərslər xarici ölkələrin təhsil sistemində uğurla həyata keçirilir. STEM proqramı üzrə təhsil alan universitet məzunları STEM peşələrinə yiyələnir. Məqalədə STEM proqramının üstünlüyündən, onun liseylərdə tətbiqinin vacibliyindən və bu proqramın tədrisinin mərhələlərindən bəhs edilir. Göstərilir ki, lisey şagirdləri müəyyən elmi potensiala və məntiqi baxımdan hərtərəfli düşünmə qabiliyyətinə malikdir. Ona görə də liseylərdə STEM dərslərin keçirilməsi daha çox məqsəduyğundur. Bu zaman lisey şagirdləri 2 və ya 3 elmə aid bilikləri eyni zamanda və kompleks şəkildə əldə edə bilər. STEM proqramı ilə keçirilən dərslər zamanı şagirdlər hər hansı tapşırıqları hazırlayarkən həmin tapşırıqların həllinə sinergetik yanaşaraq bilik, bacarıq və təfəkkürün bütün formalarını dərindən inkişaf etdirirlər. Müəyyən olunmuşdur ki, liseylərdə tətbiq olunan STEM dərslər şagirdlərdə özünütəşkil prinsiplərini aşılaraq düşüncəni çoxvariantlı vəziyyətlərdə düzgün mülahizə yürütmək bacarığını inkişaf etdirir. Bu məqalədə STEM dərslərinin tədrisi mərhələləri, bu mərhələlərdə müəllimin tutacağı mövqe və STEM proqramı ilə keçirilən dərslər nümunələri pedaqoji baxımdan ətraflı təhlil olunmuşdur.

Açar sözlər:

STEM, sinergetik
yanaşma, fəal dərslər, lisey.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.14

Məqaləyə istinad: Şərifov Q. (2018) *Liseylərdə STEM dərslərin tədris olunmasının elmi və praktik əhəmiyyəti*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 9–18

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 14.09.2018; Qəbul edilib: 16.10.2018

The scientific and practical importance of teaching STEM lessons in the secondary schools

Galib Sharifov

Author:

Galib Sharifov,
Associate Professor of
Azerbaijan State
Pedagogical University.
Azerbaijan, Baku.
E-mail:
galib_sharifov@mail.ru

Abstract. It is known that the 21st century is a century of technology. The peculiarity of this century is the solution of complex problems through the synergetic approach method. One of the approaches is the STEM program. The STEM program covers the acquisition of students' knowledge and skills on physics, chemistry, biology, mathematics, technology and engineering at the same time. These classes are successfully implemented in the foreign educational system. Graduates of the University education system of which based STEM program receive STEM professions. These professions are considered to be the most profitable profession in the world and the preparing of STEM specialized persons is one of the most important goals of world education systems. The article deals with the advantages of the STEM program, the importance of its application in lyceums, and the stages of teaching this program. It is shown that pupils in lyceum have a certain ability to think critically and logically. From this point of view STEM classes in lyceums are more appropriate. So, pupils in lyceums can acquire 2 or 3 science knowledge in complex at the same time. During STEM classes, pupils using synergetic approach to the solution of the tasks and they develop deeply their knowledge, skills and all the forms of their thinking. It has been established that the STEM lessons used in lyceum develop pupils' ability to correctly interpret the issue in multivariate situations by instilling self-discipline in them. In this article the stages of STEM lessons, the position of the teacher in these stages are explained in detail, and the examples of STEM lessons have been thoroughly analyzed from the pedagogical point of view.

Keywords:

STEM, synergistic
approach, active lesson,
lyceum.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.14

To cite this article: Sharifov G. (2018) *The scientific and practical importance of teaching STEM lessons in the secondary schools*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 9–18

Article history

Received: 14.09.2018; Accepted: 16.10.2018

Giriş

Müasir dünyada elmin və texnikanın bütün sahələrində çox böyük uğurlu irəliləyişlər müşahidə olunur. Bu irəliləyişlər bütün sahələrdə olduğu kimi liseylərdə «Fizika» fənninin tədrisi prosesində də özünü büruzə verir. Müasir tələblərə cavab verən lisey şagirdi 10-15 il bundan əvvəlki bəsit sualların cavabını internetin və sosial şəbəkələrin köməyi ilə əldə edir [NRC, 2009]. O, müasir dövrdə təbiətin sirlərinə aid mürrəkkəb və çətin sualların cavabını müəllimdən öyrənməyə çalışır. Bununla yanaşı, şagirdlər lazım olan biliklərin əldə edilməsində formalizmin deyil, məhz politexnik təhsilin inkişafına meyillidir [Kennedy, 2014]. Bundan başqa, şagird passiv dinləyici mövqeyi tutmağa üstünlük vermir. O, dərslərdə yeni yaradıcı tapşırıqların həllinə, şagird yoldaşları ilə əməkdaşlıq çərçivəsində prosedural biliklərin əldə edilməsinə, müəllim isə müəyyən fənnin tədrisində şagirdlərin elmi dünyagörüşünün formalaşmasına və cəmiyyət üçün ən bilikli, praktik bacarıqları yüksək olan şəxsiyyət yetişdirməsinə üstünlük verir. Bunun üçün müəllim dövlətin onun qarşısında qoyduğu tələb və vəzifələrin tərkib hissəsi olan özünütəkmilləşdirmə prosesini yerinə yetirməlidir [NRC, 2009].

Nəzərə alsaq ki, ölkəmiz dünya təhsil sisteminə integrasiya yolunda inamlı addımlar atır, onda ölkəmizdə mövcud olan liseylərdə təhsilin Amerika, Britaniya, Sinqapur, Danimarka və s. kimi qabaqcıl ölkələrin liseylərindəki təhsilə integrasiya olunması və ya həmin ölkələrin uğurlu təhsil proqramlarının liseylərimizdə istifadə edilməsi daha çox məqsədmüvafiq olardı. Bu səbəbdən liseylərdə STEM proqramının əsasında qurulan STEM dərsləri misal göstərmək olar. STEM proqramının liseylərdə tətbiqi şagirdlərdə əməkdaşlıq, ünsiyyət qurmaq, yaradıcılıq kimi şəxsi keyfiyyətləri çox mükəmməl şəkildə inkişaf etdirəcək. Buna görə də həmin təhsil müəssisələrində STEM proqramı ilə tədris onun tam məqsədəuyğun hesab olunur.

Əsas hissə

STEM proqramının tətbiqi ideyası ilk dəfə 1990-cı illərin əvvəllərindən Amerika məktəblərində irəli sürülmüşdü. Bu proqram elmin və texnologiyanın müəyyən sahələrinin vəhdətini təşkil edir. «STEM» sözü «Elm» (Science), «Texnologiya» (Technology), «Mühəndislik» (Engineering) və «Riyaziyyat» (Mathematics) sözlərinin birinci hərflərinin birləşməsindən əmələ gəlmişdir [Breiner, 2012; Sanders, 2009]. Elm dedikdə isə üç fənn, yəni fizika, kimya və biologiya fənləri nəzərdə tutulur. XXI əsr texnologiya əsri olduğundan fizika, kimya, biologiya, riyaziyyat və mühəndislik sahələrinə bələd olan insanlara daha çox ehtiyac duyulur. STEM proqramı 2007-ci ildən başlayaraq Avropa ölkələrində daha geniş tətbiq olundu [Sanders, 2009]. STEM proqramını ictimaiyyətə geniş şəkildə təqdim etmək üçün 2009-cu ildə Amerikanın sabiq Prezidenti Barak Obama tərəfindən «İnnovasiya üçün təhsil vermək» (Educate to Innovate) adlı təbliğat kampaniyasına start verildi (<https://www.ed.gov>) və onun hədəfi STEM təhsilin tətbiq coğrafiyasını genişləndirməkdən ibarət oldu. Yəni bu təbliğat STEM proqramının ümumtəhsil məktəblərinin 1 və 2-ci siniflərində tətbiq olunmasını da diqqət mərkəzində saxladı [Basham, 2013; Bybee, 2011; Lamb, 2015]. Bu təbliğat kampaniyasının hədəfində duran başlıca məsələ STEM üzrə ixtisaslaşmış pedaqoji kadrların hazırlıq səviyyəsini maksimuma yüksəltmək və onların bu sahədə elmi potensialını, praktik bacarıqlarını daha dərindən inkişaf etdirməkdən ibarət idi [Corlu, 2012; Baran, 2015]. Amerikada STEM təhsilə və onunla əlaqədar peşələr üzrə ixtisaslaşan şəxslərin yetişdirilməsinə verilən diqqət onun bütün təhsil pillələrində özünü büruzə vermişdir (Cədvəl 1).

Cədvəldən göründüyü kimi, STEM təhsil ali məktəblərdə uğurla tətbiq olunurdu. 2011-ci ildən həmin proqram bütün təhsil pillələrində tətbiq olunmağa başladı. Bu prosesin sürətlənməsinə əsas səbəb kimi Obama administrasiyasının 2014-cü ildə STEM təhsilin

Cədvəl 1. 2011-ci ildə Amerika təhsil sistemində STEM proqramı ilə təhsilalanların statistikasi

	Ümumi	STEM peşələr	STEM ilə əlaqəli peşələr	Qeyri-STEM peşələr
1 – 7-ci siniflərin şagirdləri	12 108 097	52 816	49 630	12 005 651
8-ci siniflərin şagirdləri	33 889 052	464 689	516 668	32 907 695
Kollec şagirdləri	32 390 520	1 189 958	1 195 129	30 005 433
Bakalavrlar	27 481 228	3 196 297	2 377 546	21 907 385
Magistrlər	10 667 928	1 531 028	922 379	8 214 521
Doktorantlar	1 733 688	422 620	332 838	978 230

inkışafına qoyulan investisiyanı 2012-ci ilə nisbətən 6,7 faiz artıraraq 3,1 milyard dollara çatdırmasını göstərmək olar. Bu cür təhsilin hərtərəfli inkişaf etdirilməsi ilə əlaqədar Amerikada müxtəlif elmi təşkilatlar, o cümlədən Amerika Təhsil Departamenti də daxil olmaqla 13 təşkilatdan ibarət olan STEM Təhsil Komitəsi yaradılmışdır [Gonzales, 2012].

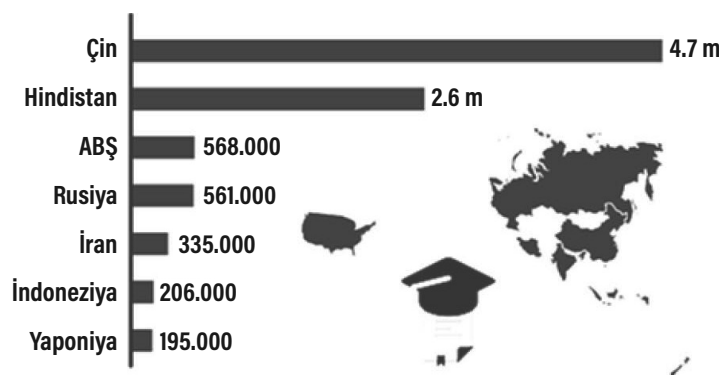
STEM təhsil artıq bir sıra ölkələrdə: Çin, Hindistan, Rusiya, İran, İndoneziya, Yaponiya, İngiltərə, Kanada, Tailand, Honq-Konq, bəzi Afrika dövlətləri, Qətər və Türkiyədə geniş yayılmağa başlamışdır [Bray, 2010; NRC, 2009]. Türkiyədə buna bəzən FeTeMM (Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) adı altında müəllimlər və şagirdlərdən ibarət koalisiya kimi baxılır. Dünya Ekonomika Forumunun 2016-cı ildə apardığı statistikaya (Şəkil 1) əsasən bu proqramla təhsilalanların ən çoxu Asiya dövlətlərindədir.

2016-cı ilin sonunda «Forbes» jurnalı STEM proqramının ölkələr üzrə tətbiqi ilə bağlı araşdırmalar aparmışdır. Müəyyən olunmuşdur ki, bu proqramla təhsil alan şagirdlərin sayı ən çox Çin, Hindistan və ABŞ-ın payına düşür.

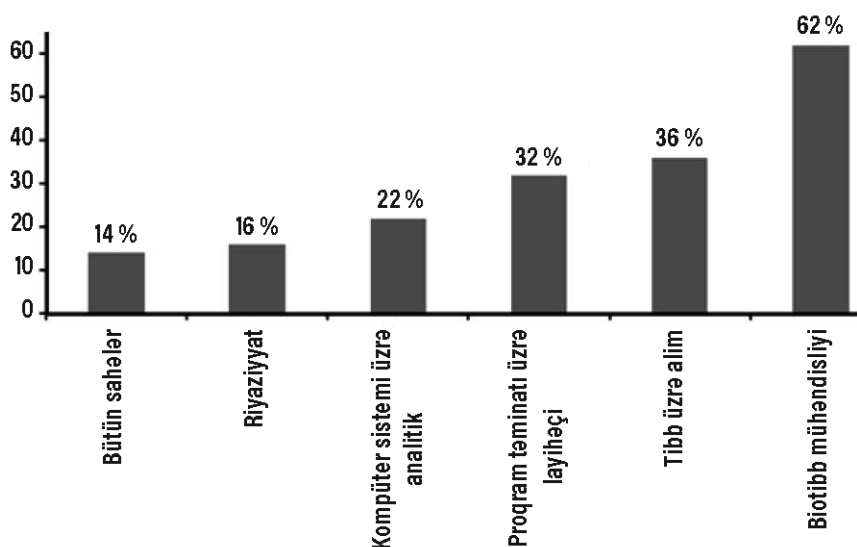
Dünyada bəzi universitet və kolleclərdə tədris proqramı STEM proqramının əsasında tərtib olunur. Həmin universitetlərdən bəziləri aşağıdakılardır [NRC, 2009; 2011]:

- Massaçusets Texnologiya İnstitutu;
 - Kaliforniya Texnologiya İnstitutu;
 - Amerika Birləşmiş Ştatları Dəniz Akademiyası;
 - Cons Hopkins Universiteti;
 - Amerika Birləşmiş Ştatları Hava Qüvvələri Akademiyası;
 - Amerika Birləşmiş Ştatları Sahil Mühafizəsi Akademiyası;
 - Corciya Texnologiya İnstitutu – Əsas Kampus;
 - Amerikanın Roçester Universiteti;
 - Amerikanın Vuster Politeknik İnstitutu;
 - Amerikanın Keys Qərb Büro Bölgəsi Universiteti
 - Kolorado Dağ Məktəbi;
 - Amerikanın Klarkson Universiteti;
 - Amerikanın Stoni Bruk Universiteti;
 - Amerikanın İllinoys Texnologiya İnstitutu;
 - Missuri Elm və Texnologiya Universiteti;
 - Miçiqan Texnologiya Universiteti.
- Bu universitetlərin məzunları müvafiq STEM peşələrinə sahib olurlar. Həmin peşələr dünyada ən gəlirli peşələr hesab olunur. Bu peşələr aşağıdakıları aid etmək olar:
- Arxitektör mühəndisliyi;
 - Biotibb mühəndisliyi;

Şəkil 1. 2016-cı ildə ölkələr üzrə STEM proqramı ilə təhsilənlərin sayı



Şəkil 2. 2010–2020-ci illər ərzində STEM peşələrin ehtimal olunan artımının faizlərlə statistikasi



- Kompüter şəbəkəsi üzrə arxitektör;
- Elektrik mühəndisliyi;
- Sənaye mühəndisliyi;
- Yarımkəçiricilər mühəndisliyi.

Amerika Təhsil Departamentinin açıqladığı statistikaya (<https://www.ed.gov>) əsasən bəzi peşə sahələrinə olan ehtiyac 2020-ci ildə sürətlə artacaq.

Məsələn, biotibb mühəndisliyinə aid olan peşəyə ehtiyacın 2020-ci ilə qədər artaraq 62% olma ehtimalı gözlənilir (Şəkil 2). Biotibb mühəndisinin əsas işi fiziki imkanları məhdud

olan insanlar üçün protezlər hazırlamaqdır. Buna görə də bu peşə üzrə ixtisaslaşmış şəxs biologiya, fizika, kimya, mühəndislik və riyaziyyatdan müəyyən olunmuş əsas biliklərə malik olmalıdır. Bu peşəyə tələbatın belə artmasına səbəb kimi onun dünyada robot sənayesinin sürətli inkişafından qaynaqlandığını göstərmək olar [Sanders, 2009].

Dünyanın qabaqcıl təhsil sistemlərinin əsas məqsədi dərs zamanı dərin düşünməyi, yenilikçi, tədqiqatçı olmağı və problemli vəziyyətdə məntiqli addım atmaqla düzgün qərar vermək bacarığını özündə cəmləşdirən yeni nəsil

şagirdlərin yetişdirilməsidir. STEM dərslərinin istedadlı şagirdlərə tətbiq edilməsi daha məqsədəuyğundur. Məlumdur ki, liseylərdə xüsusi istedad, bacarığa və yaradıcılıq qabiliyyətlərinə malik şagirdlər üstünlük təşkil edir. Bu şagirdlərin məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkürünün baza hissəsi güclüdür. Həmin şagirdlər əldə olunan biliklərin tətbiqini müəyyən layihələrlə reallaşdırmağa və istənilən problemə bir fənnin baxış bucağından baxmağa yox, sinergetik yanaşma metodu ilə həll etməyə meyillidirlər [Wagner, 2008]. STEM dərslərin lisey şagirdlərinin müasir texnologiyaları dərk etməsində, elmdə üzləşdiyi problemləri sinergetik yanaşma metodu ilə həll etməsində və texnologiyada lazım olan praktik bacarıqları əldə etməsində əvəzolunmaz rolu vardır. Lisey məzunlarının ölkəmizin gələcək həyatında böyük və önəmli xüsusi bir yerə sahib ola biləcəklərini nəzərə alsaq, bu şagirdlərdə özünütəşkil prinsiplərini aşılamaq, sürətlə modernizə olunan dünyaya tez adaptasiya olmaq, düşdüyü çoxvariantlı hallarda düzgün qərar vermək, apardığı əqli əməliyyatlar zamanı çevik, düzgün reaksiya vermək, hər hansı problemli situasiyada düzgün mülahizə yürütmək qabiliyyəti və onlarda innovativ, kreativ düşünmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək kimi vəzifələr müəllimlərin üzərinə düşür [Stohlman, 2012].

1998-ci ildən başlayaraq STEM proqramı üzrə ixtisaslaşan müəllimlər tərəfindən yüzlərlə layihə işləri tərtib olunmuşdur. Liseylərdə belə dərslərin keçirilməsinin effektiv və səmərəli olması üçün müəllim bu tip dərslərin hər bir mərhələsinə düzgün əməl etməlidir. Bundan başqa, müəllim tərəfindən seçilmiş STEM layihənin dəqiq məqsədi, onun hansı fənlərin vəhdətini təşkil etdiyi və liseylərdə siniflər üzrə həmin integrativ fənlərin əhatə etdiyi mövzuların mahiyyəti dəqiq bilinməlidir. Belə dərslərin tədrisi sadəcə layihələr üzərində tədqiqat işi kimi başa düşülməməlidir. STEM dərslərin dəqiq mərhələləri olmalı və müəllimin hansı mərhələdə hansı işləri görəcəyi dəqiq məlum olmalıdır. STEM dərsi 6 mərhələyə ayırmaq olar:

1. **Problemin qoyuluşu.** Müəllim tərəfindən öz aktuallığı ilə fərqlənən bir problem şagirdlərin nəzərinə çatdırılır.

2. **Əqli hücum.** Şagirdlər müəllimin təklif etdiyi problemin hansı yollarla həll olunması ilə bağlı sürətli və aktiv cavablar verməklə, sualın nəzəri olaraq cavabının tapılması istiqamətində müzakirələr aparır.

3. **Tədqiqat.** Şagirdlər müəllimin təklif etdiyi problemin həlli istiqamətində tədqiqat işlərinə başlayır.

4. **Təqdimat.** Şagirdlər araşdırdıqları tədqiqat işinin tərkib hissəsi olan modeli hazırlayıb test edir. Bundan başqa, onlar qrup olaraq gördüyü işləri hesabat xarakterli təqdim edirlər.

5. **Müzakirə.** Hazırlanmış modellərin effektivliyi və mükəmməlliyi müzakirə olunur. Bununla yanaşı, modelin hazırlanmasında hansı elmi istiqamətlər üzrə zəruri biliklərin olması və onların mahiyyəti araşdırılır.

6. **Dəyərləndirmə və qiymətləndirmə.** Şagirdlər bir-birinin hazırladığı modelləri dəyərləndirir və müəllim tərəfindən qiymətləndirilir.

STEM dərslərin bu mərhələlərlə tədris olunması dərslərin keyfiyyətini, səmərəliliyini və effektivliyini inkişaf etdirir. Bu tip dərslərə bir neçə nümunə əsasında diqqət yetirək.

Nümunə 1. Reaktiv maşınlar.

1) Problemin qoyuluşu. Müəllim şarla maşının hərəkət etməsinin mümkünliyünü söyləyir (Şəkil 3). Bu mövzu ilə əlaqədar şarlar hərəkət edən maşının videosunu nümayiş etdirir.

2) Əqli hücum. Burada layihənin icrası üçün nəyin lazım olduğunu soruşur. «Bu maşının sürətli getməsi üçün nə etmək lazımdır?» sualı ilə şagirdlərə müraciət edilir. Şagirdlərin hamısının aktiv müzakirədə iştirak etməsinə şərait yaradılır.

3) Tədqiqat. Şagirdlər qruplar şəklində şarlar hərəkət edən maşınlar hazırlamağa başlayırlar. Müəllim də bu mərhələdə fasilitator rolu oynayaraq hər bir qrupa texniki baxımdan düşə biləcəkləri çətinliklərdən çıxmasına

Şəkil 3. Hava şarılə hərəkət edən maşının modeli



kömək göstərir. Məsələn, müəllim bu prosesin tərkib hissəsi olan plastik butulkanındeşilməsini həyata keçirə bilməyən qruplara köməklik göstərə bilər. Bundan başqa, o hər bir qrup üzvlərini bu prosesdə aktiv iştirak etməyə təhrik edir.

4) Təqdimat. Şagirdlər qrup şəklində hazırladıqları maşınları nümayiş etdirərək gördüyü işlər haqqında hesabat xarakterli təqdimat edirlər.

5) Müzakirə. Bu mərhələdə hazırlanmış maşınların effektivliyini, başqa sözlə, hansının sürətli və ya yavaş getməsini müzakirə edirlər. Bununla yanaşı, yavaş gedən maşınların sürətli getməsi üçün nələrin zəruri olmasını müzakirə edirlər. Müəllim isə bu mərhələdə şagirdlərin söylədiyi fikirləri elmin müəyyən olunan istiqamətləri ilə əlaqələndirir. Məsələn, şarın boşalması ilə maşının getməsini fizikada Nyutonun III qanunu ilə, maşının sürətli getməsini şarın daxilində havanın həcmi ilə və təkərlərin rahat fırlanmasını mühəndisliklə əlaqələndirərək ətraflı izah edir.

6) Dəyərləndirmə və qiymətləndirmə. Şagirdlər bir-birinin hazırladığı maşınların effektivliyini dəyərləndirir və bu tip modellərin daha mürəkkəb quruluşunun raketlərə məxsus olduğunu qeyd edirlər. Müəllim hər bir qrup və ya qrup üzvlərini qiymətləndirir. Qiymətləndirmənin rəqəmlə yox, «əla», «yaxşı», «kafi» sözləri ilə aparılması tövsiyə olunur. Burada müəllim qruplara «qeyri-kafi» qiyməti verməkdən mümkün qədər uzaq durmalıdır.

Şəkil 4. «Yumurta qüllə»nin modeli



Çünki qiymətləndirmənin əsas hədəfi şagirdləri ruhlandırmaq, onları psixoloji ruh düşgünlüyünə düşər etməmək olmalıdır.

Nümunə 2. Yumurta qüllə.

1) Problemin qoyuluşu. Müəllim Yer kürəsində hündürlüyü 1 km olan binaların tikilə bilməməsi problemini söyləyir. Şagirdlərə «Yumurta qüllə»nin hazırlanması ilə bağlı şəkil (Şəkil 4) və ya video göstərilir.

2) Əqli hücum. Burada şagirdlərdən bu qüllənin hazırlanması üçün nəyin lazım olduğu soruşulur. Onlara «Yumurta qüllə»nin yıxılmaması üçün nə etmək lazımdır?» sualı ilə müraciət edilir. Şagirdlərin fikirləri və təklifləri ağ lövhədə qeyd edilir.

3) Tədqiqat. Bu mərhələdə şagirdlər «Yumurta qüllə»nin modelini hazırlamağa başlayır.

4) Təqdimat. Təhsilənlər hazırladığı modelləri təqdim edir.

5) Müzakirə. Modellərin effektivliyi müzakirə olunur və onun dayanıqlığı dünyanın ən hündür qülləsi olan «Bürç xəlifə» qülləsinin dayanıqlığı ilə müqayisə edilir. Əldə edilən elmi biliklərin müzakirəsi aparılır. Məsələn, fizikadan ağırlıq qüvvəsi, cismin dayanıqlıq halı, riyaziyyatdan qüllənin hündürlüyü, oturağının sahəsi, yumurtanın həcmnin tapılması qaydaları ətrafı izah olunur. Bəzi qrupların hazırladığı modellərin şaquli dayana bilməməsinin səbəbləri aydınlaşdırılır.

6) Dəyərləndirmə və qiymətləndirmə. Şagirdlər bir-birinin modellərini dəyərləndirir və özlərininki ilə müqayisə edir. Eyni zamanda müəllim hazırlanmış işləri 1-ci nümunədə deyildiyi qayda ilə qiymətləndirir.

STEM dərslərin liseylərdə uğurlu keçirilməsi üçün müəllim aşağıdakı məqamlara diqqətlə fikir verməlidir:

- Dərsin mövzusu yeni bilik və bacarıqların əldə edilməsinə əsaslanmalıdır. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin hazırlanması ilə bağlı mövzu keçirilirsə, burada fizikadan ağırlıq qüvvəsinin, cismin dayanıqlıq hadisəsinin, riyaziyyatdan sahənin hesablanması, mühəndislikdən qüllənin qurulmasının mahiyyətinin şagirdlərə öyrədilməsi hədəf alınmalıdır;

- Mövzu haqqında bəhs edilərkən, dünyada mövcud olan ən aktual problem əhatə olunmalıdır. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin hazırlanması zamanı şagirdlər Birləşmiş Ərəb Əmirliklərinin paytaxtında dünyanın ən hündür binası olan «Bürç xəlifə» qülləsinin hazırlanmasının əsas detalları ilə tanış edilməlidir;

- Şagirdlər araşdırma apararkən görəcəkləri işlər dəqiq məlum olmalıdır. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin hazırlanması üçün qəzet materiallarını necə qatlamaq, hansı düzülüşdə yerləşdirmək və yumurtanın harada yerləşdirilməsi ilə bağlı məlumatlar dəqiq verilməlidir;

- STEM dərslərdə kiçik layihənin uğurlu olmasını dəyərləndirmə üsulları dəqiq olmalıdır. Məsələn, şagirdlər tərəfindən «Yumurta

qüllə»nin hazırlanıb təqdim olunması zamanı qüllə dayanıqlıq vəziyyətinə gətirilir və hansı qrupun hazırladığı qüllə dayanırsa, bunun səbəbi dəyərləndirilir;

- Mühəndislik üzrə aparılan proses planlı şəkildə olmalıdır. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin icrasına ayrılan vaxt işin mürəkkəbliyindən asılı olaraq 1, 2 və ya 3 dərslə icra oluna bilər;

- Müəllim belə dərslərdə şagirdlərə təklif olunan problemin aktuallığını müəyyən etməlidir. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin hazırlanması ilə bağlı problemin həll edilməsinin aktuallığı izah olunmalıdır. Şagirdlərə nə səbəbdən Yer kürəsində hündürlüyü 1 km yaxın olan qüllənin tikilməsinin mümkünsüzlüyü haqda məlumatlar verilməlidir;

- STEM dərsləri zamanı şagirdlər qrup daxilində problemin məzmununun araşdırılmasına cəlb olunmalıdır. Məsələn, «Yumurta qüllə»nin hazırlanması zamanı müəllim şagirdləri araşdırmalara cəlb etmək məqsədilə «Formula 1» maşınlarının dayanıqlı olmasının səbəbini onların ağırlıq mərkəzinin yerə yaxın olması fikri ilə izah edə bilər;

- Bu cür dərslərdə təklif olunan problemin həll edilməsi üçün müəllim qrupların fikir və ideyalarını inkişaf etdirməlidir. Məsələn, o, əqli hücum zamanı «Yumurta qüllə»nin yıxılmaması üçün biz nəyi bilməliyik?» sualı ilə müraciət edə və dərslərin sonunda onların söyləmiş olduqları fikirləri yenidən müzakirəyə çıxara bilər;

- STEM dərslərin tədrisi zamanı müəllimlər şagirdlərin müəyyən bir ideyasını seçib, ona uyğun model hazırlamasına bələdçilik etməlidir. Məsələn, şagirdlər «Yumurta qüllə»nin hazırlanması zamanı qüllənin yıxılmaması üçün onun dayaq sahəsinin geniş götürülməsi ideyasını verə və bunun əsasında da öz modelini hazırlaya bilər;

- Belə dərslərdə şagirdlər digər qrupun hazırladığı modellərin dəyərləndirməsinə cəlb olunmalıdır;

- STEM dərslərin sonunda vaxt qalarsa şagirdlər öz modellərində təkmilləşmə prosesini həyata keçirə bilər.

Nəticə

Qeyd etmək lazımdır ki, liseylərə qəbul olunan şagirdlərin bilik və praktik bacarıqlarının yüksək olması üçün tədris olunan proqramların hədəfi yalnız universitetlərə tələbə hazırlamaqdan ibarət olmamalı, onlar həm də yaşadığımız dövrün tələblərinə uyğun vətəndaş kimi yetişdirilməlidir. STEM dərslərinin tədrisi şagirdlərə hər hansı elmi problemin həllinə kompleks yanaşmanı aşılayacaq. Nəzərə alsaq ki, ölkəmiz erməni qəsbkarları ilə müharibə vəziyyətində yaşayır və vətənimizin digər

sahələrdə ixtisaslaşan şəxslərə ehtiyacı olduğu kimi, texnologiya sahəsində ixtisaslaşmış şəxslərə daha çox ehtiyacı var, onda belə dərslərin lisey şagirdlərinin inkişafında özünəməxsus yer tutacağını əminliklə söyləmək olar. Bu dərslərin səmərəliliyi onların tədrisində hər bir mərhələnin düzgün icra olunmasından çox asılıdır. STEM təhsilin liseylərdə inkişafı şagirdlərin elmi potensialının, mühəndislik sənayesinin, riyazi əməliyyatlardan məharətlə istifadə etmək bacarıqlarının inkişafına təkan verəcək, onların peşə seçimində müstəqil fikirlə olmasına geniş zəmin yaradacaq.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azerbaijan Journal of Educational Studies (2018), Sayı 683, №2, Bakı, CBC PP.
2. Baran E., Bilici, S., Mesutoglu, C. & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 9-19.
3. Basham J. D. & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. Teaching Exceptional Children, 45(4), 8-15.
4. Basham J. D., Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. Teaching Exceptional Children, 45(4), 8-15.
5. Becker K., & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. Journal of STEM Education: Innovations and research, 12(5/6), 23-37.
6. Bray J. H. (2010). Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline. Washington DC: American Psychological Association.
7. Bray J. H. (2010). Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline. Washington DC: American Psychological Association.
8. Breiner J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 3-11.
9. Breiner J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. School Science and Mathematics, 112(1), 3-11.
10. Brown R., Brown, J., Reardon, K. & Merrill, C. (2011). Understanding STEM: Current perceptions. Technology and Engineering Teacher, 70(6), 5-9.
11. Bybee R. W. (2011). Scientific and engineering practices in k-12 classrooms: Understanding «a framework for K-12 science education». Science and Children, 49(4), 10-16.
12. Bybee R. W. (2011). Scientific and engineering practices in k-12 classrooms: Understanding «a framework for K-12 science education». Science and Children, 49(4), 10-16.
13. Corlu M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabus. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(4), 2477-2485.

14. Corlu M. S. (2013). Insights into STEM education praxis: An assessment scheme for course syllabi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2477-2485.
15. Fahrettin KORKMAZ – Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8(3), 2018, 439-468463Hsu, Y. S., Lin, Y. H. & Yang, B. (2017). Impact of augmented reality lessons on students' STEM interest. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-14.
16. Gonzalez H.B.& Kuenzi J.J.(2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer Congressional Research Service. Retrieved July 25, 2017 from <https://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>.
17. Kelley T. R. & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.
18. Kennedy T. J. & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
19. Lamb, R., Akmal, T., Petrie, K. (2015). Development of a cognition priming model describing learning in a STEM classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(3), 410-437.
20. National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington: National Academies Press.
21. National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington: National Academies Press.
22. National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington: The National Academies Press.
23. Sanders M. (2009). STEM, STEM education, STEM mania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
24. Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEM mania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
25. Smolentseva A. (2013) *Science, Technology, Engineering and Mathematics: Issues of Educational Policy in Russia*. Contributing consultant report to 'STEM: Country Comparisons' project. On behalf of ACOLA, for the Australian Office for the Chief Scientist: Canberra. Retrieved July 28, 2017 from <http://www.acola.org.au/PDF/SAF02Consultants/Consultant%20Report%20-%20Russia.pdf>
26. Stohlmann M. & Roehrig, G.H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education*, 2(1), 28-34.
27. Wagner T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-24.
28. Wang H. H., (2012). *A new era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Doctoral Thesis. Minnesota University, Minnesota.
29. Wang H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 1-13.

Akademik mükəmməlliyə doğru: ADA Universitetinin zəif nəticə göstərən bəzi tələbələri arasında aparılan tədqiqat

Günəl Kərimova

Müəllif:

Günəl Kərimova —
ADA Universiteti, magistr.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
gkarimova@ada.edu.az

Açar sözlər:

Ali təhsil, akademik
göstəricilər, bakalavrlar

Annotasiya. Akademik mükəmməllik ali təhsil ocaqlarının prioritetlərindən biri olduğuna görə, aşağı akademik göstəricilərin səbəblərini araşdırmaq, təhlil etmək və bu səbəbləri aradan qaldırmağa səy göstərmək çox vacibdir. Bu tədqiqat işinin əsas məqsədi Azərbaycanın paytaxtı Bakı şəhərində yerləşən ADA Universitetində təhsil alan aşağı akademik göstəriciləri olan tələbələrin akademik nəticələrinin səbəblərini izah etməkdir. Araşdırmada qarışıq tədqiqat metodları istifadə olunub. Əldə olunmuş xarici səbəblərə: ənənəvi təlim metodları, tam orta təhsil, individual yanaşmaya ehtiyac, bəzi qiymətləndirmə mexanizmləri və ingilis dili biliyinin səviyyəsi daxildir. Daxili səbəblər kateqoriyasına isə həmin tələbələrin aşağı nəticə göstərmələri, öyrənmə bacarıqlarının olmaması və ümumtəhsil fənlərini «artıq səy mənbəyi» hesab etmələri daxildir. Tədqiqat işində hər iki kateqoriyaya — həm daxili, həm xarici səbəblərə aid təkliflər öz yerini tapmışdır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.16

Məqaləyə istinad: Kərimova G. (2018) *Akademik mükəmməlliyə doğru: ADA Universitetinin zəif nəticə göstərən bəzi tələbələri arasında aparılan tədqiqat*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 19–36

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.09.2018; Qəbul edilib: 11.10.2018

Striving for excellence: An explanatory study on determinants of poor University performance of ADA University students

Gunel Karimova

Author:

Gunel Karimova,
Academic Writing and
Information Literacy
Instructor at ADA
University Master degree.
Azerbaijan, Baku.
E-mail:
gkarimova@ada.edu.az

Keywords:

Higher education,
academic performance,
undergraduate students.

Abstract. Since ‘academic excellence’ is one of the core values of higher educational institutions, it is imperative that universities strive to understand the reasons behind poor university performance and find the ways of improving it. The purpose of the present study is to explain the reasons that determine poor performance of undergraduate students at ADA University, situated in the capital of Azerbaijan, Baku. The study employed a mixed method of research, the major one of them being qualitative. The revealed extrinsic determinants include traditional teaching methods, secondary and high school education, need for individualized teaching practices, some assessment mechanisms of the University, and the English language. The intrinsic category of determinants, in its turn, includes low effort of undergraduate students of ADA University, lacking learning and study skills, and considering General Education subjects irrelevant. The suggestions of the study are made with reference to both intrinsic and extrinsic motivation.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.16

To cite this article:

Karimova G. (2018) *Striving for excellence: An explanatory study on determinants of poor University performance of ADA University students*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 19–36

Article history

Received: 08.09.2018; Accepted: 11.10.2018

Strong men believe in cause and effect.
Ralph Waldo Emerson

Introduction

When Azerbaijan gained independence in 1991, notwithstanding numerous challenges, nearly all sectors in the country opened up for the long-awaited changes. As the transition to the market economy thrived in the last three decades, the concepts such as 'reformation' and 'transformation' came into play. Accordingly, the field of education was no exception with regards to these changes. A significant number of reforms have been and are to be implemented to address the challenges imposed by these processes. Gone are the days when educational system would carry Soviet ideological bias in every aspect. On this path of fundamental changes, the field of higher education seems to be one of the key players to integrate with the globalized world.

Nevertheless, not all tertiary institutions of the country seem to be capable and or willing to keep up with the worldwide progress trends in higher education to enhance academic quality. ADA University was one of the higher educational institutions of Azerbaijan which introduced and initiated a number of progressive Western practices in the context of higher education, which could be considered innovations for the country. Established in 2006 with seven undergraduate and five graduate degrees, the University is aiming 'to cultivate highly intellectual solution providers who are closely collaborating, effectively communicating members of global community with ethics and sense of citizenship' (ADA University Academic Catalogue 2017). As stated in the Mission, Vision and Values Statement of the University, ADA attempts to be 'a world class Azerbaijani university'.

With regards to the education system of ADA, the University seems to follow a grading system that is not similar to that of other local

tertiary institutions, which is more akin to Western grading system. 2.00 grade point average is the minimum requirement cumulatively and in major subjects for undergraduate students, which makes a student eligible to enrol in other classes and implies that a student holds Good Academic Standing. If this requirement is not fulfilled, a student could be a subject to 'a warning, probation, or dismissal' (ADA University Academic Catalogue 2017, 2017).

It must also be noted that unlike other state universities of the country, ADA does not provide entirely free education. It has tuition fees that could be considered relatively high in comparison with other state tertiary institutions. Nevertheless, the University does have a scholarship policy for incoming and returning students which is aimed at motivating students to enhance their academic results. For incoming students, merit-based scholarships are offered to those who have scored 650 or higher, while for returning students the requirement is 3.00 grade point average and higher by which they are eligible to receive waivers off their semester tuition. To be more precise, students with 4.0 grade point average are granted with 100% tuition fee waiver, the ones scoring in the 10% and next 10% of each program cohort receive 50% and 25% waiver off their tuition fee respectively (ADA University Academic Catalogue 2017).

Also, recently, the University has established a Centre for Student Support and Academic Counselling, the ultimate goal of which is to help students improve the quality of their academic performance and ensure high student retention and provide preventive activities as well. Students are supposed to apply to the Centre when they struggle with studies and need extra support in course selection.

In spite of such extrinsic motivators, a considerable number of students at ADA fail to keep up with the academic competition, and either receives a warning, put on probation or are dismissed. For instance, for Fall semester of the academic year 2017-2018, 12% of

students scored less than 2.0 grade point average.

Generally, with this research, I aspire to address the question of the poor academic performance at this higher educational institution. The purpose of the present study is to explain the reasons that determine poor performance of undergraduate students at ADA University. Here, by 'poor performance' I imply grade point average of 2 and below. Since 'academic excellence' is one of the core values of the University, it is imperative that the educational institution strive to understand the reasons behind poor performance and find the ways of improving it. In the existing literature, poor university performance is usually attributed to low motivation levels, financial status, and varying learning styles of students. However, I assume it to be an interplay of several variables, and I am interested which of the determining factors of poor performance is dominant among ADA University students. Accordingly, the main research questions that I will attempt to answer in this thesis are:

What are the determining factors of poor performance of ADA University Students?

Which determinant factor is the dominant with regard to poor performance of ADA University Students?

How can university improve support to poorly performing students to excel academically?

How can the results of this specific study be considered for the broader context of education?

I attempted to shed light on these questions by interviews conducted with university administrators, as well as General Education instructors and professors in addition to surveys with undergraduate students of ADA University. Having explained the main reasons of poor performance, I attempted to offer the ways of improving poor performance of students. Based on the identified results, I provided suggestions how motivation levels of students can be increased through university practices and on how ADA university can ac-

commodate learning styles of various groups of students.

Furthermore, while discussing educational background of students, I have used the official rating of secondary schools of Azerbaijan and compared it with my own results, which have certain implications for the quality of pre-tertiary education as well.

Accordingly, I formulated the following hypotheses:

Hypothesis 1: Poor performance of ADA students is explained by low extrinsic motivation.

Hypothesis 2: Poor performance of ADA students is explained by low intrinsic motivation.

Hypothesis 3: Poor performance of ADA students is explained by unsatisfactory educational quality of secondary schools.

Hypothesis 4: Poor performance of ADA students is explained by the low level of the English language knowledge.

Hypothesis 5: Poor performance of ADA students is explained by varying learning styles of students which is not favoured by university policies and instruction.

Hypothesis 6: The dominating determinant of academic performance is extrinsic motivation provided by university and instructors.

Here, by 'extrinsic motivation', I imply support and influence provided by university as well as the parents of undergraduate students, and knowledge and skills having been acquired in the years of pre-tertiary education. Accordingly, by 'intrinsic motivation', I suppose intrinsic inclination of students towards academic performance such as wishing to study at this specific university, being psychologically ready for the challenges imposed by university study.

Literature Review

General Overview of the Problem

In the existing literature, the concepts of 'academic performance' and 'academic

achievement' seem to be interchangeably used. One source (Ricarda Steinmayr, 2014), for example, defines the terms as 'outcomes' achieved in instructional settings.

In their article, Kirschner and Karpinski (2010) discuss the ambiguity over the concept of 'academic performance':

...how is academic performance defined? Should GPA or letter equivalents (e.g., A, B, C, D, F) be used? If letter equivalents are used, how should they be coded? Are other measures involved in academic performance such as amount of time spent studying, and for what length of time should "time spent studying" be observed (e.g., one day, a week, a month)? Additionally, academic performance is conceptualized differently not only between schools, but also across states, and even countries. How can the construct of academic performance be accurately defined and measured with such diversity in operational definitions? (p.1241)

A natural question arises out of this discussion of the concept of 'academic performance': 'Why should higher education institutions be so much concerned with academic performance of students?' In the renowned classical work 'The Idea of the University' by John Henry Newman, the author provides the definition of 'the business of a university', which could shed some light to our question. He states that providing training according to certain standards and 'to help forward all students towards it' is the major 'business of the university' (as cited in Pelikan, 1992, p.71). In this definition, the second part i.e. 'to help forward all students towards training based on certain standards' could be of particular interest to our discussion. It basically implies that all students studying at an educational institution should be pushed towards 'academic excellency' by the university governance. A study conducted by a group of researchers at the University of Hong Kong (Kember, Ho, & Hong, 2010) points out that in order to transform into 'knowledge-based economies' (p. 263) countries should provide a particular care and attention to the prosperity of knowl-

edge and skills of their undergraduate and graduate students.

But how to achieve this 'academic excellency'? Gibbs (2015) refers to the philosophical tenets of this question and cites Aristotle's *Metaphysics* where the ancient philosopher introduces the notions of *dynamic* (potential based on capacity) and *energeia* (action) and states that 'a thing can act only when it is acting, and when it is not acting it cannot act' (Gibbs, 2015, p. 50). Gibbs then relates this thought to the performance of modern universities by claiming that to achieve academic excellence, universities should put a particular emphasis on developing learning skills of their students.

Based on the relevant body of sources, it should be stated that overall, in modern research practice, the subject of academic performance has been studied mainly in the context of pre-tertiary education. In comparison with scientific studies on schools, there exists relatively fewer number of research works having been conducted among college level students, which was emphasized by the authors themselves as well: 'There are relatively fewer studies of college students in the higher education stage and there are no unified conclusions' (Yao, Peng, & Zhimin, 2015, p. 82). Regarding the conclusions of pre-tertiary studies on determinants of academic success, Etsey (2005), for example, having studied causes of low performance at primary schools, highlights that in primary schools, the main reasons for low performance are usually the effectiveness of teaching, quality of teaching materials, class size and intrinsic motivation of schoolchildren.

With regards to the determinants of academic outcome of university students, although the number of such studies is relatively few, a broad array of determinants of academic performance seems to have been studied in this context. Traditionally, academic success has been related to intelligence levels of students. Good examples of such classic studies could be the ones by Brody (2000) and

Gottfredson (2003) and Kuncel, Hezlett and Ones (2001) (as cited in Sheard, 2009). Nevertheless, a considerable amount of contemporary studies nowadays, relate academic performance to more external factors in educational and family settings rather than innate capabilities and intelligence levels of people. Most of such sources present very similar findings regarding to variables such as age, gender, socio-economic status of families, educational background, learning capabilities and strategies of students.

Previous Educational Experience of Students and Academic Performance

Among the determinants of academic performance researched, previous schooling effects seem to have been most widely investigated (Anderson, Dwayne, & Melvyn, 1994; Messinis & Sheehan, 2015; Niu & Tienda, 2009; Oksanen & Byron, 1975; Mora & Escardibul, 2008; Eskew, 1988; Mckenzie & Schweitzer, 2001). For instance, Eskew (1988) and Messinis (2015) have conducted a research on some determinants of student performance in the first college level. Based on multiple regression analysis conducted at Purdue University, Eskew (1988) concludes that high school grade records are one of the determinants of pivotal importance for undergraduate students and suggests that adolescents should be exposed to college-related courses as of their school years to achieve better academic results. Messinis (2015), in his turn, referring to a quantile regression model proposes that the evidence with regards to the significance of academic background can be very useful in the analysis of high school rankings. Another interesting finding belongs to Mora and Escardibul (2008) where they argue that the students with private school background demonstrate better academic performance in comparison with the ones coming from public schools.

Admission Records and Academic Performance

In addition, admission information of students was also one of the variables to have been investigated with this regard. The predictive validity of admission records also has been confirmed mainly in studies undertaken by western scholars (Dunlap et.al, 1998; Gupta & Turek, 2015; Mercer et.al, 2011). In a great majority of such studies, the subject has been researched with regards to its correlation with academic records at university level, which is corresponding to my study. Both graduate (Dunlap, 1998; Wamala, 2016; Gupta & Turek, 2015) and undergraduate students (Mercer et al., 2011) have been subjects of studies of this type. The admission criteria having been analyzed include previous academic records of students i.e. undergraduate grade point average for master level students (Dunlap, 1998; Gupta & Turek, 2015) and high school grade point average for college students (Mercer, 2011), specific aptitude exams such as GRE and SAT (Dunlap, 1998; Gupta & Turek, 2015), specialization exams (Wamala, 2016; Mercer, 2011), interviews (Mercer, 2011) and previous work experience (Dunlap, 1998;).

While most of these authors having studied these admission systems concluded that the correlation between admission criteria and university grades seems to be considerably strong (Dunlap, 1998; Mercer, 2011, Gupta & Turek, 2015) a minor group of scholars (for example, Wamala, 2016) claim this relationship to be not considerable. For example, in a research conducted on Australian college level students Mercer (2011) having studied the records of 1174 students enrolled in the years from 1999 through 2009 has concluded that admission interviews are strongly correlated both with the academic and clinical achievements of students. In contrast, Wamala (2016) who researched 815 students at Makerere University denies the existence of correlation between admission tests and university students' achievement.

Family and Academic Performance

Another broadly discussed determinant regarding 'academic performance of university students' seems to be the phenomenon of 'family'. The famous and interesting 'Coleman Report' by the American sociologist professor James Coleman made in 1966 has been cited by many of the contemporary studies: 'the main factors that affect students' grades do not come from the school, but from the family' (as cited in Yao, Peng, & Zhimin, 2015). With regards to family, two aspects of this indicator appear to have been widely discussed in the existing literature i.e. educational level of families, in particular that of parents and socio-economic status of families (for example, Yao, Peng, & Zhimin, 2015; Hansen & Mastekaasa, 2006; Messinis & Sheehan, 2015; Koch, 2016). Some studies review and treat them together, while some consider these determinants as separate indicators. For instance, while Hansen and Mastekaasa (2006) review the problem from the perspective of social origins of families, Yao and Peng (2015) have conducted an empirical study on the effect of family capital on university students. A study conducted by Koch (2016) reviews educational level of parents and socio-economic status of families together and concludes that lack of financial means is a significant indicator of students' academic performance at university.

Motivation

As Afzal states 'learning sometimes becomes compulsion than pleasure, that's why large number of students leaves education before graduation' (Afzal, Ali, Khan, & Hamid, 2010, p. 81). With this regard, usually the subject of 'student motivation' usually comes into play. A significant number of studies could be found investigating university students' motivation as a predictor and determinant of academic performance (for example, Afzal, Ali, Khan, & Hamid, 2010; procr, Ho, & Hong, 2010; Erdinç & Balkis, 2017; Henning,

Krageloh, & Wong-Toi, 2015). Most of such studies share the same or similar findings with regards to the importance of motivation in the process of learning, emphasizing the significance of motivation.

A very interesting and thought-provoking finding has been proposed by Deci in 1971 has been very controversial in the educational community. The authors basically assert that external motivators have the potential to undermine internal motivation of learners (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). However, the findings have been claimed to be flawed by some authors such as Cameron and Pierce.

Faculty Development

Since the present study reviews the subject of improving teaching and administrative practices based on Multiple Intelligences Theory, some sources have been reviewed with this regard. In an interesting study titled 'One Size Fits All?', the researcher suggests that teaching and learning practices at universities should be transformed applying new pedagogical approach based on Multiple Intelligences Theory (Jones, 2017). The author claims that the area of 'personal intelligences' i.e. intra- and interpersonal intelligences have remained neglected in the sphere of education so far. The study suggests incorporating those type of intelligences in establishing curricula of higher education institutions.

Other Factors

In addition to the abovementioned well-known factors on the determinants of academic performance of undergraduate students that have been largely investigated by many of educational researchers, there a number of other factors that have been given a limited attention and discussed in a relatively fewer number of research works. Among other factors that have been discussed in the literature to a limited extent, the following subjects and/ or determinants could be men-

tioned: the effect of the English language knowledge (for instance, Rooy & Rooy, 2015), extracurricular activities that students engage (for example, Seow & Pan, 2014), home-school distance (for instance, Koch, 2016), access to the Internet (for example, Nyikahadzoi, Matamande, Taderera, & Mandimika), the theory of Self-efficacy (for example, Köseoğlu, 2015; Gyst & Mitchell, 1992; Fenollar, Roman, & J., 2007; Erdiñç & Balkis, 2017; Gębka, 2014), class-sizes at universities (for example, Fenollar, Roman, & J., 2007), and grit of undergraduate students (for instance, Mason, 2018).

For instance, a study conducted at a South African University, where academic performance seems to be a concerning issue language testing examinations on the English language turned out to possess strong predictive validity for further academic accomplishments of university students (Rooy & Rooy, 2015).

Besides the abovementioned determinant, extracurricular activities of students have also been viewed as one of the determinants of academic performance. With this regard, there are three directions of research which are reflected in three major theoretical frameworks: zero-sum, developmental and threshold theories (Seow & Pan, 2014). According to zero-sum framework, extracurricular activities of students yield an utterly negative impact on their academic achievements. On the contrary, while developmental framework argues that the effect of such activities on academic performance is positive, threshold framework claims that extracurricular activities could yield beneficial effects to a certain extent depending on type of the activity (Seow & Pan, 2014). Also, some authors differentiate between 'structured' and 'unstructured' extracurricular activities, claiming that the latter does not yield any beneficial effect for the academic achievement of students (for example, Broh, 2002).

Another very popular subject discussed with regards to academic achievement of university students is the theory of Self-efficacy initially suggested by the social scientist Al-

bert Bandura (for example, Köseoğlu, 2015; Gyst & Mitchell, 1992; Fenollar, Roman, & J., 2007, Duru & Balkis, 2017; Gębka, 2014 to name just a few of such educational researches). Generally, in the sphere of social and managerial sciences, the theory of Self-efficacy is also termed as social cognitive theory or social learning theory (Robbins & Judge, 2013). Gyst and Mitchell regard self-efficacy as a construct acquired from social cognitive theory by the same author i.e. Albert Bandura. Basically, it should be noted that the theory of Self-efficacy implies that a person with a higher level of self-efficacy is more likely to be more successful in various types of situations. Robbins (2013) defines self-efficacy as 'an individual's belief that he or she is capable of performing a task' (p.215). However, it should be mentioned that the current research work is not aspiring to utilize the theory of Self-efficacy as the major theoretical reference due to the fact that the theory of Self-efficacy is referred in the educational research works with an orientation of psychology. Since the current research work does not attempt to respond to the psychological aspects of the discussed problem on the determinants of academic achievement, I consider this theory not to be relevant for the purposes of the present master thesis. With regards to the findings of educational research works on the theory of self-efficacy, very interesting studies could be mentioned. Köseoğlu (2015), for instance, found that undergraduate students possessing low levels of self-efficacy tend to think that the level of intelligence possessed by people surrounding them is usually acquired innately, and people do not usually change their intelligence levels, and achieve better accordingly.

Interestingly, the subject of 'class size' not only has been studied in the domain of pre-tertiary education i.e. with regards to schools, but also some studies have been conducted with reference to university class sizes as well, in spite of the fact that the number of such works related to university studies is comparatively less than the latter. An integrative

conceptual framework suggested by Fenollar, Roman, and Cuestas (2007) confirms that when the size of classes at universities decrease, it exhibits considerable positive effects on academic performance of university students.

In the existing literature, the concept of 'grit' is another important concept having been discussed in psychology oriented educational research works on the determinants of academic performance of undergraduate students. With this regard, Mason (2018) defines the concept of grit as 'perseverance of effort and consistency of interest' (p.66). He used a simple regression test to identify the relationship between grit and academic performance of undergraduate students (using Grit Scale prepared by the author and the records of grade point average of undergraduate students). The author concludes as a result of his empirical research work having been conducted on a group of South African students, the concept of grit turned out to be a crucial factor explaining academic performance of undergraduate students (Mason, 2018).

To sum up, a number of themes based on the reviewed academic articles and books could be identified concerning the subject of academic performance of university students. While some determinants such as family and previous education of students, predictive validity of admission results of undergraduate students, motivation and faculty development could be regarded as 'popular' topics, others i.e. access to the Internet, language level, extracurricular activities and grit seem to have been studied in a limited manner in the domain of educational research. Also, it should be emphasized that in spite of the fact that the theory of self-efficacy suggested by Albert Bandura seems to be a well-known topic with regards to the determinants of academic achievement of undergraduate students, the theory being psychologically oriented, did not suit the purposes of the current research work on the determinants of academic performance of undergraduate students of ADA university.

Azerbaijan and some Caucasian countries

In Azerbaijan, there seems to be a huge gap in the area of educational research on this particular subject i.e. determinants of academic performance. Although there do exist some research papers devoted to the sphere of higher education in general, almost no research could be found with regards to academic performance of university students. The studies devoted to universities in Azerbaijan claim that the overall the system of higher education is corrupted with low-quality of education that does not correspond to the demands of modern job market (Guliyev, 2016), bribes (Silova, Johnson, & Johnson, 2007) and underqualified instructors (Guliyev, 2016; Silova, Johnson, & Johnson, 2007).

With regards to the university admission system in the country, which is one of the focus points of the present study, the history of modern centralized matriculation system, similar to that of neighboring countries (Chankseliani, 2013a), is closely linked to socio-economical and historical transformation processes that the country has experienced after the collapse of the soviet regime. Often, the predecessor of the current system tends to be described as an unfair and highly subjective one, which had paved the way for corruption and nepotism in university entrance examinations (Aliyev, 2011). A new centralized admission system based on standardized tests was adopted in 1992 having gained independence of the Soviet regime (Mərdanov, 2012). It is generally considered to be a fair and objective system which has established equal exam conditions for everyone and provided a solution to the problems of educational corruption and nepotism in admissions (Aliyev, 2011).

A centralized admissions system has also been applied in the neighboring post-soviet country Georgia since 2005, which has been an object of severe criticisms of most scholars favoring democratic selection in higher edu-

cation entrance. As an example, Chankseliani (2013a; 2013b) discusses class and regional disadvantages favored by the meritocratic system of university admissions. In one of these articles, focusing on the barriers of rural population, the author makes a distinction between the terms of equality and equity. Thus, it is explained that while an equal system treats all the applicants in the same manner, equity ensures that the differences (class, regional, educational background) of the students are considered as well. The author asserts that admissions of Georgia are highly meritocratic, preventing social mobility and encouraging disparities of classes. A similar argument has been presented with regards to Azerbaijan by Guliyev (2015) in his article 'The Quality of Education in Azerbaijan: Problems and Prospects'. The author mentions that on average, a university applicant's family has to invest AZN 3000 for university preparation tutoring.

Although there exists considerable amount of criticism towards university admissions in Azerbaijani society, there seems to be not sufficient number of scholars interested in conducting an empirical research on the issue. As one example of the limited number of these local researchers, Aliyev (2011) has challenged equity opportunities of university applicants in one of the articles. It is argued that the sphere of higher education in Azerbaijan has not been a subject to significant positive improvement that yield equitable entry to the field. Here, equity is investigated in terms of rural and urban areas as well as gender issues. National university admission examination is acknowledged as a fair system which eradicated corruption in admissions. However, it is not recognized as an effective tool to provide equity. Through different sources of statistical data analyzed (World Bank, State Statistical Committee, State Student Admission Commission, Economic Research Centre) the researcher concludes that there are serious gaps that signal inequity with regards to different areas. For instance, the cities of Baku

and Sumgayit are the most crucial contributors to the number of students admitted yearly. It is mainly explained by the fact that urban and rural areas differ in terms of quality of secondary education which is linked to human resource gaps in teaching cadres. In terms of gender issues, however, the author observes certain positive changes in the recent years related to female application to higher education albeit being in minority in admissions and certain spheres such as engineering, business and technology. It is suggested that the government adopt appropriate evidence and research-oriented policies to foster equity development in the sphere.

All the results of geographical literature review summed up, it could be seen that research in developed countries managed to disclose a great number of distinctive attributes of academic performance in higher educational institutions. On the other hand, developing countries such as Azerbaijan still remain to be 'a fertile uncultivated ground' for educational research on this particular topic.

Theories

This study is framed by the theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner (2011) and the theory of 'Self-determination' on motivation.

A number of taxonomies have been offered by different scholars regarding the theory of 'Multiple Intelligences'. However, the greatest impact in this domain seems to have been made by Harvard Professor Howard Gardner and his theory of 'Multiple Intelligences' (MI Theory). In his book *Frames of Mind*, Gardner (2011) listed seven types of intelligences: *linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalist-ecological* (Gardner, 2011).

Similarly, practitioners of neuroscience assert that there are different preferred styles of learning labelled 'VAKOG' which stands for *Visual (learn by seeing), Auditory (learn by listening), Kinesthetic (learn by touching), Olfac-*

tory (*learn by smelling*), and Gustatory (*learn by tasting*) (Harmer, 2001). Neuro-linguists have reduced this classification by omitting the last two of the types and refer to it as 'VAK' – Visual, Auditory, Kinesthetic in language teaching contexts. Harmer suggests it is necessary that instructors ensure the balance of activities which accommodate various learning styles through a course: 'We will want to offer activities which favour, at different times, students with different learning styles' (Harmer, 2001, p. 49)

New generation of neuroscientists argue that there is no scientific evidence supporting the theory, and the whole idea is totally unhelpful for instructors. Hattie (2014) claims that although we, humans, do have various mental and sensory preferences, the knowledge of these styles could hardly be of any use for instructors. He also questions the validity of learning style questionnaires, and says that self-reports in such questionnaires cannot objectively reflect a person's learning preferences.

Harmer (2001) defines motivation as 'some kind of internal drive that pushes someone to do things in order to achieve something' (p.51). There are a number of theories on motivation which could be related to the managerial and educational spheres. For instance, famous motivational theories such as Maslow's Hierarchy of Needs, Two-Factor Theory, McClelland's Theory of Needs, Self-Efficacy Theory by Bandura could be remarkable instances of such theories (Robbins & Judge, 2013).

With respect to self-determination theory, it is proposed that if a person is obliged to accomplish a task, the quality of performance will be undermined, and people need to be internally motivated to perform tasks in a better manner (Robbins & Judge, 2013). Accordingly, the theory of self determination suggests that the phenomenon of motivation can be classified as intrinsic and extrinsic. Extrinsic motivation develops due to an array of outside factors, while intrinsic motivation 'comes from

within the individual' (Harmer, 2001, p. 51).

As mentioned earlier, some defenders of self-determination theory assert that extrinsic motivators diminish internal motivation of people (Robbins & Judge, 2013):

If you're reading a novel a week because your English literature instructor requires you to, you can attribute your reading behavior to an external source. However, if you find yourself continuing to read a novel a week after the course is over, your natural inclination is to say, I must enjoy reading novels because I'm still reading one a week (p.209).

To conclude, using various psychological and social theories to improve educational outcomes seems to be a widely accepted practice worldwide. The present study will review Multiple Intelligences Theory and Self-Determination Theory to discuss opportunities for improvement in teaching and administrative practices of ADA University.

Methodology

Data collection

The study employed a mixed method of research, the major one of them being qualitative. Fieldwork for the present research was conducted in the year 2018, in Baku, Azerbaijan at the university of ADA.

Interviews

Approximately fifteen interviews were conducted with university administrators and instructors of General Education from School of Education at ADA university. All the interviews conducted were semi-structured. The questions were broad and open-ended, by which I attempted to encourage the interviewees to elaborate further on their answers. The questions asked by me were structured based on the two theories utilized in the present research work i.e. the Theory of Self Determination (intrinsic and extrinsic motivation for low performing students) and the Theory of

Multiple Intelligences (individual learning styles and their application in the process of teaching).

With respect to Self-determination Theory, two types of questions were created i.e. one group of questions were supposed to identify the level of intrinsic motivation of students. Accordingly, the other group of the questions included the ones targeted to identify the level of extrinsic motivation of the low achieving learners provided by ADA University and instructors for achieving academic success. Regarding the theory of Multiple Intelligences, the content of the questions was based on the concept of 'individual learning styles' (visual, auditory, kinaesthetic). It should be noted that the definition of the concept of 'learning styles' was provided during the process of interview

for the university administrators and/ or instructors who were not acquainted with the concept.

The following chart/figure has been created based on the interview findings.

Surveys

Concerning the quantitative analysis of the research, two directions were chosen, the first one being hypothesis testing based on proportion using the data gathered through an online survey. The second direction was conducting a simple regression test between admission scores and university grade point average using STATA program.

The online survey was conducted among 81 students of ADA University, who have cu-

Table 1.

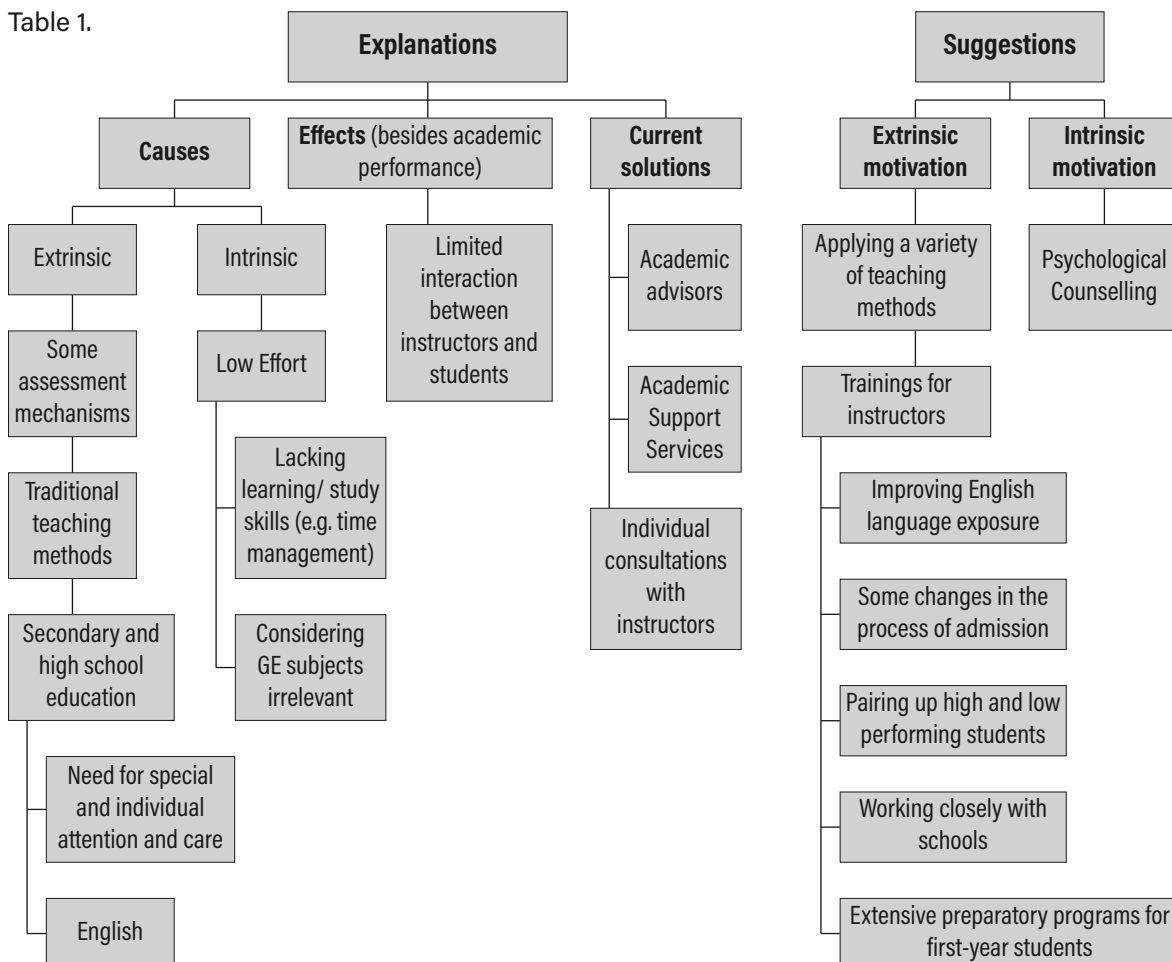


Table 2.

Hypothesis	Z test statistics	P-Value	Comment
H1a	– 0.257	0.8997	H1a was not supported
H1b	1.543	0.1229	H1b was not supported
H2	0.111	0.5438	H2 was not supported
H3	4.000	0.0001	H3 was supported
H4	– 2.172	0.9850	H4 was not supported
H5	– 0.360	0.2812	H5 was not supported
H6	N/A	N/A	H6 was not supported

Table 3.

Variable	Coefficient	P-Value	Standard Error	R-square	Number of Observations
SSAC exam score	0.00418***	0.00001	0.00023	0.1553	1731
Constant	0.51761***	0.00001	0.14315		

mulative GPA of 2.0 and below. Since the information on the student grades is protected by the policy of confidentiality of ADA University, the office of vice-rector acted as a gate keeper in this process and the email with a survey participation request was sent through them. The questions of the survey could be found Appendix 2.

As it was mentioned, hypothesis testing based on proportion was conducted to test the data based on the responses. The test conducted was a one population proportion test. Below the results could be found (Table 2).

As the table above shows only hypothesis 3 on previous educational background was supported. A follow up test i.e. a simple regression test on STATA program was conducted to validate the results. The test was based on the correlation of SSAC scores and grade point average of the undergraduate students. The test confirmed that there exists a strong positive relationship between SSAC

scores and grade point average of the undergraduate students. It could be observed in the table 3.

In addition to these tests, based on the survey results on secondary and high schools of undergraduate students I conducted an analysis of the official rating of secondary schools of Azerbaijan and compared it with my own results. I utilized two documents to achieve this task i.e. a periodical of 2016 and 2017 published by State Examination Centre. The documents indicated the rating of the schools for the years of 2016 and 2017 based on their university admission results and final examinations for ninth-graders. It was revealed that the names of the schools which were in the majority among survey respondents (the schools which they finished) could not be found in either of the two documents. Also, to the survey question ‘Did your secondary school provide you with necessary knowledge and skills for studying at ADA University?’

90% of the graduates of these schools answered 'no' and 'somehow'.

Discussion and Conclusion

This section discusses the findings of the qualitative and quantitative research with reference to the six research hypotheses initially proposed. As a result of the qualitative research, eight determining factors of poor academic performance of undergraduate students of ADA University were identified. I grouped them into two categories based on the theory of motivation on Self-Determination i.e. extrinsic and intrinsic motivation. Here, by 'extrinsic motivation', I imply support and influence provided by university as well as the parents of undergraduate students, and knowledge and skills having been acquired in the years of pre-tertiary education. Accordingly, by 'intrinsic motivation', I suppose intrinsic inclination of students towards academic performance such as wishing to study at this specific university, being psychologically ready for the challenges imposed by university study.

The revealed extrinsic factors include some assessment mechanisms of the University, traditional teaching methods, secondary and high school education, need for individualized teaching practices, and the English language. The intrinsic category, in its turn, includes low effort of undergraduate students of ADA University, lacking learning and study skills, and considering General Education subjects irrelevant.

However, the quantitative analysis based on population proportion test, confirmed only one of these determining factors i.e. secondary and high school education, which was reviewed as an extrinsic factor. For robustness, a follow-up test (a simple regression test) was conducted to see the relationship between admission results and grade point average of undergraduate students. The results of the test showed that admission results are strongly and positively correlated with grade

point average of undergraduate students i.e. the higher their admission score is, the higher grade point average they have. In addition, the analysis of the report on the results of schools was used to see whether the students with low grade point average at university belong to schools with a low rating on university admission and final examinations for ninth-graders. The school which was in the majority could not be found in the rating of State Examination Centre on high achieving schools of the country.

These results corroborate with the academic findings of several research works having been conducted previously. For instance, the results on the effects of previous academic results are in line with the findings of Anderson, Dwayne, & Melvyn (1994), Messinis & Sheehan (2015), Niu & Tienda, (2009), Oksanen & Byron (1975), Mora & Escardibul (2008). In addition, the results of the simple regression test on admission results correspond to the findings by Dunlap, Henley, & Fraser (1998), Gupta (2015), and Mercer & Puddey (2011), who also confirmed the predictive validity of admission results.

With regards to the second research question, first and foremost, it should be highlighted that it was considerably challenging to identify the dominant determining factor of poor academic performance of ADA University students. Although in the interviews, I revealed more extrinsic factors in comparison with intrinsic factors, it would be mistaken to identify the dominant factor based only on the number of the mentioned determinants. Because the weight and importance that the interviewees put on several determinants differed greatly from each other. However, the quantitative analysis based on proportion testing showed that educational background is the dominant factor for undergraduate students. Generally, it is very cumbersome to provide a definite answer to this research question.

Concerning the third and fourth questions of the research, several suggestions as well as

implications have been generated as a result of this work. I will use the suggestions provided by my interview respondents and will add my own suggestions created based on the results of the whole research.

Limitations

In spite of the fact that the present research work did reach its purposes, there were some limitations of the study. First of all, due to the limited time, it was impossible to review all determinants of academic performance mentioned in the existing literature. Also, because of the same reason, I could not conduct interviews with students to acquire better insights into their perspectives and perceptions. In addition, quantitative research could have been conducted utilizing both high achievers' and low achievers' data.

Besides, it should be noted that the results concerning secondary and high schools of the country should be treated with precaution due to the existing practice of university preparation tutoring, which considerable popular and wide-spread in the country.

Suggestions, Implications And Recommendations

As a result of the present research work, several suggestions could be proposed with regards to the improvement of the issue of low academic performance at ADA University. The suggestions proposed will attempt to cover both the utilized literature sources and interview responses. In addition, this section will attempt to answer the 'So what?' question by presenting several implications of the present research work for the broader context of Azerbaijani education.

Intrinsic Motivation for Students

To intrinsically motivate undergraduate students and support them, I believe it is imperative to understand their internal prob-

lems and psychological state. In this term, the suggestion having been proposed by several interviewees seems to be a very sensible one i.e. organizing psychological counselling for university students and encouraging them to attend this counselling without hesitation in case of any need. In this manner, students such as Murad could better overcome their academic struggles and/ or determine their direction in life. In addition, it is equally important that psychological counselling work closely with various schools of the University (for instance, with academic advisers of each school), to foster a more effective work towards improving academic results of students.

Similarly, students should also be involved into trainings to work on their learning/ study skills. As it was mentioned in the interviews, one of the intrinsic reasons of low academic performance of undergraduate students was lacking learning and/or studying skills. Such trainings could be organized on time management, self-improvement, and organizational skills.

Extrinsic Motivation for Students

Moreover, from the results of the present research, it was clear that the academic experience obtained at secondary and high schools usually turns out to be one of the key players in determining undergraduate students academic 'destiny' at universities. Particularly, students seem to find the system of education overly challenging at ADA University due to not experiencing and/ or being prepared to such 'Western-style' progressive educational practices. With this regard, the current research suggests that it would be desirable to initiate a closer collaboration of the University with secondary and high schools of the country as well as a more active promotion of the practices and values of the University at schools.

In addition to the abovementioned suggestions regarding the schools, it should be noted that since most ADA students seem to suffer mostly in mathematics-related courses, the

level of mathematics classes taught at schools might carry an alarming implication for secondary and high school education of the country.

Furthermore, the research found that instructors at ADA University seem to experience difficulties providing individualized teaching methodologies due large classes, for now the only solution being office hours and consultations for the students. Regarding this issue, it would be advisable to minimize class sizes to enable faculty to organize better 'individualized' classes.

Also, regarding the faculty, intensive trainings for the University faculty also seems to be a desirable activity for the improvement of academic performance of students. Particularly, the present study proposes the trainings to be organized based on the theory of Multiple Intelligences, to promote application of more individualized classes referring to varying learning styles. As the literature suggests (for example, Jones, 2017), curriculum based on varying learning styles could be a sensible solution to improve the effectiveness of lectures, and accordingly, academic performance of students.

Another suggestion regarding extrinsically

motivating undergraduate students would be increasing the English language exposure of the students even after finishing EAPP Program to overcome the challenge of English in their studies. Here, however, I cannot propose any particular steps since I do not possess many insights and details into the problem. Future research could be done in this particular area to test and analyse the best practices for improving the level of the English language of ADA low performing students.

As another implication of the present research work, it should be stated that the current solutions provided by ADA University (for example, Student Academic Support Services, office hours and consultations) as well as the findings and suggestions of the current research work could serve as an effective lesson for other universities of the country where such practices are usually not applied.

For future research, it could be advisable to focus on the student insights by conducting in-depth interviews as well as focus groups with students. Also, as mentioned above, it suggested that future researchers look for the solutions of poor English language problem by gaining more details and insights into the issue.

References

1. Abiturient 12: 2016/2017-ci tədris ili üçün tələbə qəbulu və ümumi təhsil müəssisələri üzrə buraxılış imtahanının nəticələrinin elmi-statistik təhlili. Bakı: Dövlət İmtahan Mərkəzi.
2. ADA University Academic Catalogue 2017. (2017, September 11). Bakı.
3. Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A., & Hamid, K. (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 80-88.
4. Aliyev, R. (n.d.). Azerbaijan: How Equitable is Access to Higher Education? *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20-36.
5. Anderson, G., Dwayne, B., & Melvyn, F. A. (1994). The Determinants of Success in University Introductory Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 99-119.
6. Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*.
7. Chankseliani, M. (2013a). Higher Education Access in Post-Soviet Georgia: Overcoming a Legacy of Corruption. In *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective* (pp. 171-188). Sense Publishers.
8. Chankseliani, M. (2013b). Rural Disadvantage in Georgian Higher Education Admissions: A Mixed-Methods Study. *Comparative Education Review*, 424-456.
9. Cresswell, J. W. (2012). Educational

- Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research . Boston: Pearson.
10. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 1-27.
 11. Dunlap, K. M., Henley, C. H., & Fraser, M. W. (1998). The Relationship Between Admissions Criteria and Academic performance in an MSW Program. *Journal of Social Work Education*, 455-462.
 12. Endalamaw, M. (2017). Determinant of Academic Performance of Undergraduate Students: In the Case of Arba Minch University Chamo Campus. *Journal of Education and Practice*, 155-166.
 13. Erdinç, D., & Balkis, M. (2017). Procrastination, Self-Esteem, Academic Performance, and Well-Being: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Educational Psychology*, 97-119.
 14. Eskew, R. &. (1988). Some Determinants of Student Performance in the First College-Level Financial Accounting Course. *The Accounting Review*, 137-147.
 15. Etsey, K. (2005). Causes of Low Academic Performance of Primary Schools in the Shama Sub-Metro of Shama Ahanta East Metropolitan Assembly in Ghana. Cape Coast: Department of Educational Foundations; University of Cape Coast.
 16. Fenollar, P., Roman, S., & J., P. (2007). University Students' Academic Performance: An Integrative Conceptual Framework and Empirical Analysis. *The British Journal of Educational Psychology*, 873-891.
 17. Gardner, H. (2011). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences* /. New York: Basic Books.
 18. Gebka, B. (2014). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Further and Higher Education*, 813-837.
 19. Gibbs, P. (2015). If Time Doesn't Exist, Why Are We Learning about the Past? . In P. Gibbs, *Universities in the Flux of Time* (pp. 46-55). London and New York: Routledge.
 20. Guliyev, F. (2016). The Quality of Education in Azerbaijan: Problems and Prospects. *Caucasus Digest*.
 21. Gupta, A. &. (2015). Empirical investigation of predictors of success in an MBA programme. *Education + Training*, 279.
 22. Gyst, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of its Determinants and Malleability. *Academy of Management*, 183-211.
 23. Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2006). Social Origins and Academic Performance at University. *European Sociological Review*, 277-291.
 24. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* . Pearson Education Limited.
 25. Hattie , J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
 26. Henning, A. M., Krageloh, U. C., & Wong-Toi, G. (2015). Student motivation and quality of life in higher education. Routledge. Jones, E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher*, 56-68.
 27. Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2010). Initial motivational orientation of students enrolling in undergraduate degrees. *Studies in Higher Education*, 263-276.
 28. Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and Academic Performance. *Computers in Human Behaviour*, 1237-1245.
 29. Koch, D. K. (2016). The effects of socio-economic status on prospective english language teachers' academic achievement. *Research on Youth and Language*, 100-112.
 30. Köseoğlu, Y. (2015). Self-efficacy and Academic Achievement - A Case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 131-141.
 31. Laar, C. v. (2000). The Paradox of Low Academic Achievement but High Self-Esteem in African American Students. *Educational Psychology Review*, 33-61.
 32. Mason, H. D. (2018). Grit and academic performance among first-year university students: A brief report . *Journal of Psychology in Africa*, 66-68.
 33. Mercer, A., & Puddey, I. B. (2011). Admission selection criteria as predictors of outcomes in an undergraduate medical course: A prospective study. *Medical Teacher*, 997-1004.
 34. Mərdanov, M. (2012). *Azərbaycan Təhsil Tarixi - 4*. Baku: Təhsil.

35. Messinis, G., & Sheehan, P. (2015). *The Academic Performance of First Year Students at Victoria University by Entry Score*. Melbourne: Victoria Institute of Strategic economic Studies.
36. Mora, T., & Escardibul, J.-O. (2008). *Schooling Effects on Undergraduate Performance: Evidence from the University of Barcelona*. *Higher Education*, 519-532.
37. Niu, X. S., & Tienda, M. (2009). *Testing, Ranking and College Performance*. Princeton University.
38. Nyikahadzoi, L., Matamande, W., Taderera, E., & Mandimika, E. (n.d.). *Determinants of students' academic performance in four selected accounting courses at University of Zimbabwe*. *Research in Higher Education*.
39. Oksanen, E. R., & Byron, G. S. (1975). *On the Determinants of Student Performance in the Social Sciences*. *The American Sociological Association*, 103-109.
40. Overwalle, F. V. (1989). *Success and Failure of Freshmen at University*. *Higher Education*, 287-308.
41. Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
42. Ricarda Steinmayr, A. M. (2014). *Academic Achievement*. Oxford Bibliographies.
43. Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Pearson.
44. Rooy, B. v., & Rooy, S. C.-V. (2015). *The language issue and academic performance at a South African University*. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 31-46.
45. Saleem, M. A., & Qureshi, M. I. (2011). *Credentials and examination of the factors affecting the students' academic achievement in higher education (a case study of universities in public & private sector at D.I.Khan)*. *Gomal University Journal of Research*, 74-80.
46. Seow, P.-S., & Pan, G. (2014). *A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance*. *Journal of Education for Business*, 361-366.
47. Sheard, M. (2009). *Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance*. *The British Psychological Society*, 189-204.
48. Silova, I., Johnson, H. S., & Johnson, M. S. (2007). *Education and the Crisis of Social Cohesion in Azerbaijan and Central Asia*. *Comparative Education Review*, 159-180.
49. Wamala, R. (2016). *Do pre-entry tests predict competencies required to excel academically in law school? An empirical investigation*. *Quality Assurance in Education*, 211-226.
50. Yao, G., Peng, F., & Zhimin, L. (2015). *The Effect of Family on the Academic Performance of College Students - A Survey at 20 Higher Education in Jiangsu Province*. *Chinese Education and Society*, 81-92.

Xaos və təhsil: təhsilə fərqli yanaşma metodları, yaxud təhsildə «kəpənək effekti» necə yaranır?

(Mehmet Akif Ersoy Universiteti nümunəsində)

Vesile Akmansoy

Müəllif:

Vesile Akmansoy —
Dosent, doctor, Mehmet
Akif Ersoy Universiteti
Təhsil Elmləri İnstitutu,
Təhsil elmləri
mütəxəssisi. Türkiyə.
E-mail:
vesilecoskun@gmail.com

Açar sözlər:

Xaos, kaos nəzəriyyəsi,
sosial elmlərdə kaos, kaos
və təhsil.

Annotasiya. Tədqiqatın işçi qrupunu Mehmet Akif Ersoy Universitetinin təhsil, ədəbiyyat və baytarlıq fakültələrindən seçilən və tədris təcrübəsinə malik 30 könüllü müəllim təşkil edir. Araşdırma çərçivəsində əldə edilən xarakterik göstəricilər təsviri təhlil üsulu ilə həll olunmuş və məzmun analizi bir-birinə oxşar müəyyən mövzular çərçivəsində toplanmışdır. Mövzular öncədən formalaşmış təsəvvürdə ümumi qənaətin üzə çıxarılması məqsədi ilə hər bir təklif olunan maddə üçün xüsusi seçilmişdir. Seçilən mövzular nəzarət altında dəqiqləşdirilmiş və tədqiqatın məqsədinə müvafiq surətdə anket sorğuları olaraq qruplaşdırılmışdır. Verilənlərin həllində frekans (tezlik) və faiz statistik göstəricilərindən istifadə edilmişdir. İştirakçıların fikirlərini çatdırmaq məqsədilə birbaşa istinadlar göstərilmişdir. Araşdırmanın nəticələrinə görə təhsil təşkilatlarında «kəpənək təsiri»nin izlərinin müşahidə edildiyi, təhsil prosesində kiçik bir ləngimənin gələcəkdə necə böyük problemə səbəb olduğu qeyd edilmişdir. Araşdırmanın nəticələrinə əsaslanaraq təhsil prosesində «kəpənək effekti»nin gələcəyə istiqamətli siqnalları nəzərə alınmaqla ortaya çıxacaq problemlərin erkən həlli yollarına işıq tutulmuşdur. Təhsildə kaosun yaratdığı nizamsızlıq təhsil işçilərini qorxutmamalıdır, əksinə, bu nizamsızlığın yeni bir nizam qurmaq və yeni vəziyyətə uyğunlaşmaq üçün təşkilatlanmaq fürsətinə çevrilməsi mümkündür. Xaos nəzəriyyəsi təhsil prosesində praktiki istifadə olunmaq surəti ilə şagirdlərin bilik və bacarıqlarına təsirinin öyrənilməsi zəruri olan bir nəzəriyyədir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.17

Məqaləyə istinad: Akmansoy V. (2018) *Xaos və təhsil: təhsilə fərqli yanaşma metodları, yaxud təhsildə «kəpənək effekti» necə yaranır?*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 37–57

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 23.09.2018; Qəbul edilib: 16.10.2018

Kaos ve eğitim: eğitime farklı yaklaşım yahut eğitimde «kelebek etkisi» nasıl oluşuyor?

(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği)

Vesile Akmansoy

Yazar:

Vesile Akmansoy, Dos. Dr.
Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı Uzmanı. Türkiye.
E-mail:
vesilecoskun@gmail.com

Özet. Bu çalışmadaki temel amaç, psikolojik açıdan sınav kaygısı ve baş etme argümanları ele alınmıştır. Baş etmek kelime anlamı olarak; bir işi bitirmek, gücü yetmek, hakından gelmek, yenmek, üstün gelmek ve mücadele etmektir. Sınav ise adayın gerekli çalışmaları yaparak öğrendiği bilginin değerlendirme sürecidir. Bu değerlendirme öğrenilen bilginin değerlendirilmesidir. Bazen kişilikle sınavlardaki başarı ya da başarısızlık birbiriyle karıştırılmaktadır. Çünkü sınav, sınırlı zamandaki bilgi ve beceri düzeyinin ölçülmesidir. Sınavda başarılı olan adaylar, öğrendikleri bilgiyi sınav anında iyi kullananlardır. Başarılı olamayıp, yeterli puanı alamayanlarda varolan bilgiyi sınav anında iyi kullanamayanlardır. Bu süreçte önemli olan adayın kendini değerli görerek, sınavdaki başarısızlığı bir yetersizlik gibi görmemelidir. Bu nedenle başarıyı direkt etkileyen kaygıyla baş edebilmek için bazı stratejilerin bilinmesi ve uygulanması gerekir. Adayın aşırı kaygısı, sınav anında varolan bilgiyi kullanmasına engel olur. Böylece sınav anında zihinsel bir kilitlenmeyle karşı karşıya kalarak, basit bir soruyu bile defalarca okumak zorunda kalmaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse, sınav kaygısıyla baş etmek ve kaygı yaratan düşüncelerden kurtularak olumsuz duygular frenlenmelidir. Sınav döneminde günlük çalışmaların engellenmemesi ve sınavda daha iyi bir başarı elde edilmesi için planlı ve programlı çalışılması gerekir. Ancak şunu da unutmamak gerekir; aslında sınav adayda kaygı yaratan bir durum değildir. Aday, sınavı gereğinden fazla gözünde büyütürken, başarılı olamama duygusuyla kaygıyı ortaya çıkartmaktadır. Kaygının bir diğer önemli nedeni ise adayın istediği başarıya ulaşip ulaşamama endişesiyle birlikte toplumsal çevrenin yüksek beklentisiyle ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

Kaos, Kaos Teorisi, Sosyal Bilimlerde Kaos, Kaos ve Eğitim.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.17

Makaleden alıntı: Akmansoy V. (2018) *Kaos ve eğitim: eğitime farklı yaklaşım yahut eğitimde «kelebek etkisi» nasıl oluşuyor?* «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 37–57

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 23.09.2018; Kabul Tarihi: 16.10.2018

Problem Durumu

Değişen dünyada örgütlerin gelişimlerini sürdürebilmeleri ve rekabet edebilmeleri için toplumun ihtiyaçlarını önceden tespit edip cevap verebilmeleri gerekmektedir. Son yıllarda insanlık, bugüne kadar yaşamadığı seviyede ve hızla değişim yaşamaktadır (Hunter ve Benson, 1997). Bu değişim yapılarında, anlayışlarda ve her alandaki uygulamalarda görülmektedir. Toplumsal yaşantıda, teknolojiye uzun zaman dilimlerinde görülen değişimler, farklılaşmalar artık kısa bir zaman içerisinde gözlenmekte ve yaşanmaktadır.

Bir alanda herhangi bir gelişme diğerine hızlı yansıyor, değiştiriyor, bu değişim diğerlerini ve ilk etki oluşturan sistemi farklılaştırıyor, karmaşılaştırıyor. Böylece birlikte evrim süreci yaşanıyor. Doğalla yapay, sanatla teknik ve kültürle uygarlık evrilerek, bağdaşık bir bütünde yeniden şekilleniyor. Bu süreç «sembiyonomik evrim»; süreci inceleyen kuram «sembiyonomi» olarak tanımlanmaktadır. Sembiyonomi, sembiyonomik evrimi yani kendini yapılandırma, kendini seçme, birlikte evrim ve ortak yaşam yoluyla karmaşık sistemlerin ortaya çıkış sürecini, karmaşıklık bilimleri ile kaos kuramı, çözümlemecilikle (çok anlamlılık/sınırsız düşünme) toplum biliminde etkileşim alanlarını çeşitli sistemlere ayıran bilim yöntemi olan sistemcilik arasında gerçekleşen bir sentezi incelemektedir (Erçetin, 2000).

Kaos her geçen gün sosyal bilimlerde değişik bilim dalları arasında yaygınlık kazanmaya devam etmektedir (Farazmand, 2003). İçinde bulunduğumuz dönem itibarıyla kaos felsefe, sosyoloji, yönetim ve eğitim gibi sosyal bilim dallarının da dikkat yönelttiği konular arasına girmiştir. Kaosun sosyal bilimlerde kendisine yer bulması; gerek sosyal bilimlerin görüş ve hakimiyet ufkunu genişletmesi ve gerekse birleştirilmiş bilim olarak tabir edilen disiplinler arası yaklaşımı karakterize eden yeni bir paradigmanın yaratılması konusunda iki taraflı avantaj sağlayan bir durum olarak değerlendirilebilir (Yeşilorman, 2006). Sosyal

bilimlerde zaman içindeki evrimin temel denklemleri yavaş yavaş değişmekte, sistem öğrenmektedir. Bu nedenle böyle sistemlerde kaosun etkileri şimdilik bilimden çok felsefe düzeyinde tartışılabilir konulardan biridir. Yalnız burada şurası unutulmamalıdır ki, birçok konu uzun bir dönem felsefe düzeyinde ele alınırken, zamanla boyut kazanarak bilim alanında yer alabilmektedir (Töremen, 2000).

Paradigmatik dönüşüm, sosyal bilimlerde hem genelde örgüt ve yönetim alanlarını hem de özelde eğitim ve eğitim yönetimi alanlarını da etkileye gelmiştir. Değişim sürecinde ortaya çıkan oluşumları analiz edebilen ve açıklayabilen yeni bir takım yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Yeşilorman, 2006). Sosyal bilimlerde her geçen gün daha fazla ilgi gören bu yaklaşımın, yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından çok değişik alanlarda önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir.

Gelinen noktada, evreni yorumlamaya ilişkin yeni bir anlayışın ortaya çıktığını anlamak önemlidir. Ancak yeni bilimsel paradigmanın hangi yönde ilerleyeceği belli değildir. Doğal ve sosyal bilimler arasında ödünç alınan kavramları konuşmaktan çok, köprü işlevi görecektir veya daha ileri giderek ortak kavramları, ortak bakış açıları konuşmanın zamanı gelmektedir (Gürsaka, 2007). Yaşanan kaosta örgütün yapısını gözden geçirmek, örgütün nasıl yönetilmesi gerektiğini ve bağlamların nasıl değiştirileceğini öğrenmek, küçük değişikliklerin önemini kavrayarak büyük etkiler yaratabileceğini anlamak, kaosu sağlıklı bir işleyiş olarak kabul ederek birlikte yaşamak, değişimi anlamada ve yönetmede günümüz örgütleri için olağanüstü fırsatlar sunacaktır (Farazmand, 2003).

Günümüzde sosyal bilimcilerin kaos ve karmaşıklık kuramlarına olan ilgileri artmaktadır. Bunun nedeni bu kuramların, doğrusal neden-sonuç modellerinden farklı bir şekilde sistemlerin nasıl değiştiklerini araştıran kuramlar olmasındandır. Bir başka ifade ile, klasik fizik biliminde doğrusal bakış yetersiz kaldığı için kuantum kuramına ihtiyaç

duyulduğu gibi, sosyal bilimlerde de doğrusal bakış ile çözülemeyen veya açıklık getirilemeyen karmaşık ilişkilere kaos kuramı ile açıklık getirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışma kaos teorisinin eğitimde nasıl yer bulduğu sorusundan hareketle hazırlanmıştır. Bu amaçla eğitimdeki paradigma değişikliğinin izleri sürülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Postmodern sosyal bilimlerin temelini oluşturduğu düşünülen Kaos Kuramı ve ona paralel olan Karmaşıklık Kuramı, karmaşık sistemler olan örgütlerdeki ilişkilerin doğrusal olmadığını, beklenmedik sonuçlar ortaya koyan ve kestirilemeyen seçenekler doğuran bir mekanizmanın olduğunu vurgular (Töremen, 2000). Değişim sürecinde ortaya çıkan oluşumları analiz edebilen ve açıklayabilen yeni bir takım yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Yeşilorman, 2006). Sosyal bilimler alanında her geçen gün daha fazla ilgi gören Kaos Teorisi yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından çok değişik alanlarda önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir ancak Töremen (2000), kaosun sosyal bilimlere yeni girdiğini ve bilimden çok felsefi düzeyde tartışılacak konulardan biri olduğunu belirtmiştir. Mevcut paradigmaya ilişkin tıkanmışlığı ve yeni paradigmaya olan ihtiyacı dile getiren tartışmalar, kaos teorisini ortaya çıkarmıştır.

Kaosun sosyal bilimlerde kendisine yer bulması; gerek sosyal bilimlerin görüş ve hâkimiyet ufkunu genişletmesi ve gerekse birleştirilmiş bilim olarak tabir edilen disiplinler arası yaklaşmayı karakterize eden yeni bir paradigmanın yaratılması konusunda iki taraflı avantaj sağlayan bir durum olarak değerlendirilmektedir. İçinde bulunduğumuz dönem itibarıyla kaos felsefe, sosyoloji, yönetim ve eğitim gibi sosyal bilim dallarının da dikkat yönelttiği konular arasına girmiştir (Yeşilorman, 2006).

Kaosun sosyal bilimlerde kullanılabileceği yerler, mikro düzeydeki organizasyonlar ve örgütler olarak gösterilebilir (Yeşilorman,

2006). Literatürde kaos üzerine yazılan bir çok yazı teoriktir ve kaosun pratiğe yansması veya pratikte gözlenmesi üzerine çalışmalar oldukça azdır. Kaos ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Altun, 2001; Farazmand, 2003). Bu çalışma eğitimle kaosun ilişkilendirildiği kaos teorisinin eğitime yansımalarının incelendiği az sayıdaki çalışmalardan birisidir. Bu doğrultuda araştırmanın ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Evrensel olarak kabul görmüş belli bir kaos tanımı yoktur (Koçak, 2006). Bilim adamlarının kaosu birbirinden farklı biçimlerde tanımlamaları, herkesin üzerinde anlaştığı genel bir kaos tanımı bulunmamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Koçak (2006), kaos sözcüğünün 19. Yüzyılda L. Boltzmann tarafından bugünkü kullanımından tamamen farklı anlamda olmak üzere ilk kez fizik literatüründe kullanıldığını, Matematik literatüründe ise belli bir tasvirin ürettiği rastgele sonuçlar için kullanıldığını değinmiştir. Kültürün her alanında, doğa bilimlerinde, sosyal bilimlerde, sanatta, mutlak, kesin, sarsılmaz kuramların, yaklaşımların olamayacağı inancı kaos kavramına olan ilgiyi arttırmaktadır (İnam, 2006).

Kaos Latince «açık duran, uzay boşluğu, uçurumlar, açıklıklar, boşluklar» kavramlarına karşılık gelir. Kaos istenmeyen dağılımlık durumunu ifade eden bir kavramdır (Ufuktepe, 2006). Kaos Teorisi ise düzensizliğin içindeki düzenin araştırılması durumunu karakterize etmektedir (Gürsakar, 2001). Gündelik dilde ise kaosun bilimsel anlamından uzaklaşarak düzenin istenmeyen dağılımlık durumunu ifade eden bir kavram düzlemine indirildiği de (trafik kazası, siyasal kaos, vb) görülmektedir (Ufuktepe, 2006).

Kaosun Eğitimdeki Yeri

Eğitim, dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir. En basit doğrusal olmayan sistemler, çok zengin dinamik davranışlar içerebilirler. Kaos, eğitim

için canlandırıcı bir unsurdur. Eğitim sistemimiz herkesin moda anlayışla öğrenmeye çabaladığı mekanik bir dünya sağlamaktadır. Eğitim sistemi herkesin belirli zamanlarda belirli şeyleri öğrenmeye çalıştığı ve gerek mikro, gerekse makro etkinliklerin doğrusal düzeniyle ilgili görüşlerini geliştirdikleri, bir çağın ihtiyaçları üzerine kurulmuştur (Töremen, 2000).

Doğrusallığa dayanan bu durum bilgi çağında ihtiyacını hissettiğimiz eğitim sistemi olamaz. Newton'un doğrusallığa dayalı araştırma modeli sorgulanmaksızın, olduğu gibi eğitim sistemlerine uyarlanmıştır. Mutlak determinizm artık yerini yapısalcılık, karmaşıklık ve görünüşte kestirilemezliğe bırakmak zorunda kalmıştır. Bu deterministik mekanik modelin gizli kabulü bilgi çağının eğitim sistemini çağrıştırmaktadır. Bu aşamada öğrenmeyi gerçek anlamda çağrıştıracak doğrusal olmayan modellerinin kurulması bir zorunluluktur (Ruellle, 1995).

Gunter (1995) bir okulun başarılı olabilmesi, eğitim kurumlarının doğrusal değil, karmaşık geribildirim ağlarına sahip olmasına bağlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Töremen, 2000). Geribildirim karmaşık davranışları ortaya çıkarabilir ve sebep ve sonuç arasında direkt bir bağlantının görülmemesine neden olabilir. Okul ve okul çevresi kaosu ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin konusu olan açık sistemlerdir. Bu durum hem program geliştirme, hem de eğitimsel liderlik açısından kritik önem taşımaktadır. Kaos teorisi eğitim kurumlarına güç durumlarından kurtulmaları konusunda rehberlik eder (Töremen, 2000). 20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan, bilim dünyasındaki hakim determinist paradigmayı kökten değiştirme iddiasında olan ve toplumsal olaylara yeni müdahale imkânları içeren Kaos Teorisi sosyal bilimlerin ve dolayısıyla eğitim çalışmalarını etkilemeye başlamıştır. Bu etkileşimin nasıl olacağı, eğitimde ele aldığı sorunlara tutarlı bir çözüm getirip getiremeyeceği cevaplanması gereken sorular arasında yer almaktadır.

Eğitimdeki kaos teorisi fizikteki ve matematikteki kaos teorisinden modellenmiştir

(Harshbarger, 2007). Bu teori bilim adamlarının görmezden gelinen rastgele, açıklanamayan durumların uzun vadede dikkate alındığında anlamlı olduğunu bulmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu konuyla ilgili araştırma bulgularına bakıldığında eğitimde kaosu bize önerdiği (Loree ve Stupka, 1993); öğrenci başarılarının, eğitim çıktıları geliştiren ve sıklıkla sonuçları istatistiksel olarak önemli olan değişik yaklaşımlarla artık kısa vadede değerlendirilmemesi gerektiğidir. Öğrenme kompleks bir girişimdir ve kaos teorisine göre öğretmenin ve öğrenmenin bazı bileşenleri anlaşılırken, öğrenenin etki altında kalıp kalmadığı daha birçok değişken vardır (Davis, Smith ve Leflore, 2008). Lorenz'in kelebek etkisi metaforunda oldukça küçük bir değişimin uzun vadede başlangıç durumundaki hassas durumlara bağlı kalarak çok büyük bir değişim gösterdiği vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmeni oldukça ilgilendirmektedir, şöyle ki, sınıfta öğretmenden gelen beklenmedik bir olay sınıf sisteminin devamını etkilemektedir (Cvetek, 2008).

Özellikle de okullar gibi karmaşık sistemlerde kaosu dikkate almak değişim ve dönüşüm için çok büyük fırsat oluşturacaktır. Eğitim dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir. Sınıf yöneticileri karışıklık ve çelişkilerin yaratıcılığı oldukça elverişli ortamlar doğurduğunu bilmelidir. Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını devam ettirebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasıyla orantılıdır (Demirtaş, 2006). Einstein, «önemli olan soru sormaya devam etmektir» derken vazgeçmemeyi vurgulamıştır; eğitimde bireysel başarıdaki sıçrama zamanı değişkenlik gösterdiğinden, başarının zamanla geldiği ya da zamanla azaldığı dikkate alınmalıdır. Kaosun eğitim dünyamıza önerisi; başarısız öğrencileri elemememiz gerektiğini, zamanla onlarda sıçramalar görülebileceğidir. Kaos teorisi uzunca bir süreç sonunda elde edilen verilerin anlamlılık göstereceğini belirtir. O halde başarısız olduğu düşünülen öğrenciler de bir

gün başarılı duruma gelebilirler (Loree ve Stupka, 1993). Bu durum kaos teorisi içinde doğrusal olmama olarak adlandırılır. Töremen'e (2000) göre başarılı eğitim sistemleri, tutarlılık ve tutarsızlık arasında, dengeden uzaktır, o halde eğitimde bir bireyin etkililiği zamanla değişkenlik gösterebilir. Dolayısıyla öğretmen sınıftaki bilgili yönetici kişi rolünü bir kenara bırakarak bireysel öğrenme deneyimlerine yönelik çeşitli pedagojik öğrenme metodlarını kullanır hale gelmelidir (Davis ve diğerleri, 2008).Kaosun anlaşılması, evrenin küçük ve büyük ölçekte pek çok görünümünü anlamamıza da yardımcı olacaktır. Bu özelliği nedeniyle kaos teorisi bütün bilim dallarında yerini almıştır (Koçak, 2006); eğitim yönetiminde, okulların dönüşümünde, araştırma tekniklerinde, liderlik ve değişimde program geliştirme ve düzenlemede yer almıştır. Çoğu eğitim araştırmacısı kaos teorisini teorik boyutu ile ele almaktadır, yöneticiler büyük problemlerin hazır paketlerde ve çözüme hazır halde gelmediğini söylerler. Bunun yanı sıra, olmadık zamanlarda ve olmadık yerlerde çok az da olsa bu problemlerin belirtilerine yönelik ipuçları görülür. Okul yöneticileri günlük işlerinde bir krizden diğerine koşmaktadırlar ve istikrardan çok kaosu yaşamaktadırlar, Dolayısıyla okul yöneticileri günlük işlerinde sürprizlere hazır olmalıdırlar (Altun, 2001).

Baker 1995'te yaptığı çalışmasında kaos teorisinin okul sistemindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda genel olarak kelebek etkisinin okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğiliminde olduğu sonucu çıkmıştır. Temel bulguları şöyledir (Akt. Altun, 2001):

Okullar ve okul sistemleri, kompleks sistemlerin doğaları gereği doğrusal olmayan bir durum sergilerler. Kelebek etkisi, okullarda ve okul sisteminde görülür.

Okul müdürleri, karar verme sürecinde bir takım olaylardan etkilenebilirler. Bu etkilenim, kelebek etkisi ile ilgili veya basit gibi görülen bir karar olup, sonuç itibarıyla çok büyük etkiye yol açabilen kararlar olabilir.

Olaylar, dalgalar şeklinde etkiler yaratır.

Bu etki okul sisteminin dışına kadar taşar.

Okul müdürü ile ilgili birçok olay, olayların ortaya çıktığı andan itibaren okul ve okul sistemleri üzerinde olumlu veya olumsuz yankı yapar.

Kelebek sistemi, okul sisteminin birçok işlevinde yukarıdan aşağıya doğru görülür.

Daha esnek olan ve olaylara daha kolay uyum sağlayabilen okul müdürleri, bu olayların yankılanmalarının ve dalgalanmalarının üstesinden gelebilirler.

Kelebek etkisi okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğilimindedir.

Şimşek (1994) makalesinde pragmatik dönüşümü genel anlamda tanımlamayı ve eğitim yönetiminde ortaya çıkmakta olan paradigmanın genel niteliklerini ve oluşan bu paradigmanın, eğitim yönetiminin de kuramsal bakışı ve uygulamayı ne yönde etkileyeceği konusunda doğurguları tartışmaktadır. Geleceğin bütün yönleriyle kestirilemezliği düşünüldüğünde, aslında yapılması gereken gelecekte insanlara ve örgütlere düzen dışında kaosu yaratmayı öğretmek olmalıdır. Günümüz örgütlerinin değişim, dönüşüm ve gelişim çabalarına katkı yollarından birisi de, mevcut yapılanmalarına düzen, kural, kestirebilirlik ve kararlılık; gelecekteki değişikliklere de düzensizlik, kuralsızlık, kestirilemezlik ve kararsızlık uygulamaktır (Töremen, 2000). Kaos ve karmaşıklık yavaş geliyor fakat artık temel bilim alanlarından biri olarak değerlendirilmekte ve yeni araştırma alanlarını da içinde barındırmaktadır (Gözükırmızı, 2006).

Pozitivist akılcı paradigmanın eğitim yönetimine yansması okulların akılcılık ve verimlilik ilkelerine göre analiz edilmesiyle başlamıştır. 1980'lerin sonlarından başlayarak, kaos kuramı ve öz-örgütlemeli sistemler (self organizing systems) gibi çok yeni görüşler örgüt ve yönetim alanına girmeye başlamıştır. Eğitim yönetimi alanını bugün oldukça çeşitlenen ve genel örgüt ve yönetim alanında ortaya çıkan yeni kuram ve yöntemleri uyarlamaya başlamıştır.

Literatürde kaos üzerine yazılan bir çok yazı teoriktir ve kaosun pratiğe yansması veya pratikte gözlenmesi üzerine çalışmalar

oldukça azdır. Kaos ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Altun, 2001). Türkiye'de eğitim yönetiminin durumu ise bu alanda lisans ve yüksek lisans düzeylerinde eğitilmiş bireylerin istihdam koşullarının yaratılmamış olması eğitim yönetimini sadece akademik bir yönelim alanı olarak bırakmış, dolayısı ile üretilen bilginin okullara akması ve okullardan araştırma ve geliştirme isteklerinin doğması engellenmiştir. Bu neden, Türkiye'de eğitim yönetiminin ciddi bir bilimsel çalışma ve araştırma alanı olmasının önünde de en büyük engeldir (Şimşek, 1994). Kaos yönetimi, eğitim dünyasına uygulanması zorunlu olan bir yönetim biçimidir. Eğitim, hassas durumlara bağlı, on yıl sonrası kestirilemeyen bir yapıya sahiptir (Bülbül, 2007). Esneklik günümüz koşullarına ayak uydurabilmek için olmazsa olmaz bir koşul haline gelmiştir. Esnek olabilmek için ise örgütler merkezi olmamalıdır. Örgütler inovasyonu sağlamak için kontrole ve istikrarın izlenmesine son vermelidirler (Usta, 2006).

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşme sorularıyla elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen veriler uygun tablolar oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırmada ilk olarak edilen görüşlerdeki genel kanının belirlenebilmesi amacıyla her bir görüşme maddesi için temalar/kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analiziyle birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Bu amaçla anlamlı veri birimleri saptanmış ve veriler kodlanmıştır. Taslak temalar belirlenip düzenlenmiştir. Temalar görüşme sorularından elde edilen verilerdeki boyutlardan yola çıkarak her bir soru için çerçeve olarak oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kontrol edilerek kesinleştirilmiş ve araştırma soruları altında organize edilmiştir. Araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim elemanı verilerin temalarla uyumunu ayrı ayrı kodlamışlardır.

Güvenirlilik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında uyum yüzdesi % 86,13 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlilik sağlanmıştır. Ulaşılan bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çeşitli fakültelerden katılan öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar incelenmiş ve fakülteler arasındaki farklı olgulara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken Eğitim Fakültesinden ankete katılanlar EF ile (EF1, EF2,.....EF10), Fen Edebiyat Fakültesinden katılanlar FEF ile (FEF1, FEF2,.....FEF10), Veteriner Fakültesinden katılanlar ise VF (VF1, VF2,.....VF10) ile kodlanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerden frekans (f), yüzde (%) kullanılmıştır. Her bir görüşme maddesi için oluşturulmuş temalara ilişkin tablo başlıkları aşağıdaki gibidir;

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma dâhilinde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularına katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen temalara ait frekans(f) ve yüzde(%) dağılımlarının tablolarla sınıflandırılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Sürecindeki Bir Aksamanın Geleceğe Etkisi

Kaos teorisinin ortaya çıkardığı kelebek etkisi metaforu başlangıç koşullarına olan hassas bağlılığı ifade etmektedir. Eğitim de hassas durumlara bağlı on yıl sonrası kestirilemeyen bir yapıya sahiptir. Katılımcılara eğitim sürecindeki aksamanın geleceğe yönelik etkisini araştıran «Brezilyadaki bir kelebeğin, kanat çırpması Hint okyanusunda bir fırtınaya dönüşebilir» önermesi, kaos teorisini açıklamaktadır. Eğitim sürecindeki bir aksama sürecin tamamını olumsuz etkiler. Örneğin; bir konunun eksik işlenmesi ya da işlenmemesi

Tablo 1. Eğitim Sürecindeki Bir Aksamın (Kelebek Etkisinin) Geleceğe Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim sürecindeki aksama geleceği etkilediğinden düzeltilmesi zordur	9	90	8	0	9	90	26	86,67
Aksama geleceği etkiler ama düzeltilebilir	1	10	2	0	1	10	4	13,33
TOPLAM	10	100	10	0	10	100	30	100

diğer konuların anlaşılmasını güçleştirir. O konunun eksikliği sınavlardaki başarısızlığın ve sonunda da kötü meslek seçimlerinin nedeni olabilir. Benzer örnek verebilir misiniz? Peki, bunları önlemek için neler yapılabilir?» şeklinde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplardan yola çıkılarak «Eğitim sürecindeki aksama geleceği etkilediğinden düzeltilmesi zordur.» ve «Aksama geleceği etkiler ama düzeltilebilir.» şeklinde iki ayrı tema oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, ankete katılanların tamamı, eğitim sürecindeki biraksamanın ileriki yıllarda bir sorun oluşturacağını düşünmektedir. Aynı katılımcıların %86,67’si ortaya çıkacak problemin zaman içerisinde düzeltilmesinin zor olduğunu düşünürken, sadece %13,33’lük kesim bu problemin bireysel bazda değerlendirilmesi gerektiğini ve düzelebileceğini düşünmektedir. Soruyu yanıtlayan Eğitim Fakültesi (EF) ve Veteriner Fakültesinden (VF) katılan 10’ar öğretim üyesinin %90’ını oluşturan 9’ar katılımcı, Fen Edebiyat Fakültesi (FEF) 10 öğretim üyesinin %80’ini oluşturan 8 katılımcı eğitim sürecindeki bir aksamanın ileriki yıllarda bir sorun oluşturacağını düşünmektedir; diğer taraftan Eğitim ve Veteriner Fakülteleri katılımcılarından 1’er kişi, Fen Edebiyat Fakültesi katılımcılarından 2 kişi ise süreçteki bir aksamanın geleceği etkileyebileceğini ancak ilerleyen zamanda düzeltilebileceğini düşünmektedir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar görev yaptıkları fakültelere göre incelendiğinde; EF’nin ve VF’nin aynı frekans (9) ve yüzde (%90) değerine sahip olduğu görülürken, FEF’in frekans (8) ve yüzde (%80) değerleriyle diğer iki fakülteyle görüş farklılığı vardır.

Katılımcılardan FEF6 bu soruyu şöyle yanıtlamıştır: «İç içe geçmiş metal halkalardan oluşan bir salıncakta sallanan kişinin, bu salıncığın yapısından kaynaklanan bir sebeple düşmesi için zincirin birkaç yerinden kopması gerekmez. Zinciri oluşturan halkalardan birisinin diğerleri ile olan bağlantısı kesildiğinde, bu tek halkadaki arıza kişiyi düşürmeye yetecektir. Eğitim süreci de birbirine bağlı halkalardan oluşmaktadır. Bu süreç içerisinde belirli aralıklarla geriye dönülüp bir arıza olup olmadığı kontrol edilmelidir ki böyle bir durum fark edildiğinde zarar görmeden telafi edilebilsin. Ayrıca süreç geçmeden, bir halkadan emin olunmadan, diğer halkayla bağlantısı yapılmamalıdır.» VF1 ise bu soruya «Veteriner hekimlik mesleği açısından baktığımızda; hayvan yetiştiriciliğinin, iyi uzmanlaşmış veteriner hekimler tarafından yetiştiricilere anlatılmaması durumunda ileri günlerde-yıllarda başta beslenmeye bağlı hastalıklar ve ciddi sürü problemleri ortaya çıkar. Bu sorunların ortadan kaldırılması için uzman kişilerin temel bilgileri vermesi ve tabi ki iyi yetişmiş olması gerekir» cevabını vermiştir.

Yukarıda katılımcıların verdiği cevaplara paralel Baker 1995’te yaptığı çalışmasında

Tablo 2. Okulda Yaşanan Kötü Bir Olayın Öğrencinin Okula Karşı Tutumuna Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	%	f	f	%	f	%
Olumsuz bir olay uzun süre etkili olarak güvensizliğe, özgüven eksikliğine, düşük motivasyona sebep olur	8	80	9	90	9	90	26	86,67
Tek bir olumsuz olay tutum şekillendirmez ve zamanla unutulurak hatırlanmaz	1	10	—	0	—	0	1	3,33
Kötü deneyim fırsata dönüştürülerek başarıyı artırıcı bir role sahip olabilir	1	10	1	10	1	10	3	10
TOPLAM	10	100	10	100	10	100	30	100

kaos teorisinin okul sistemindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda genel olarak kelebek etkisinin okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğiliminde olduğu sonucu çıkmıştır (Altun, 2001). Gerçek hayatta olduğu gibi bilimde de, birtakım zincirleme olaylarda küçük değişiklikleri büyük sorunlar haline getiren bir kriz noktası bulunduğu bilinir. Kaos ise bu noktaların her yerde olduğu anlamına gelmektedir (Gleick, 2000).

Araştırma bulgularından yola çıkarak kelebek etkisinin geleceğe yönelik sinyaller verdiğini ve eğitim örgütlerinde de kelebek etkisinin izlerinin sürülebildiğini söyleyebiliriz. Genel olarak kelebek etkisi okullarda ve okul sistemlerinde başlama eğilimindedir, çünkü okullar kompleks sistemlerdir ve doğrusal olmayan bir durum sergilerler. Eğitim sürecindeki küçük bir aksama ileriki yıllarda büyük bir sorun oluşturmada etkili olabilir.

Okulda Yaşanan Kötü Bir Olayın Öğrencinin Okula Karşı Tutumuna Etkisi

Eğitimde gözden kaçırılmış hassas bir olay sürececek bir olayın tetikçisi ya da habercisi olabilir. Bir öğrencinin yaşadığı olumsuz bir olayın ileriki dönemleri nasıl etkileyebileceği üzerine yöneltilen «Kaos kavramı, başlangıç

odaklı hareket edilmesini anlatan bir teoridir. Örneğin; okulun daha ilk günü okul içerisinde olumsuz bir olay yaşamış bir öğrencinin, okul hayatı boyunca okula karşı tutumu da olumsuz olur. Bu öğrencilerin okula, öğretmene, sınıf arkadaşlarına, ders araç-gereçlerine olan tutumu nasıl olur?» şeklindeki soruya ilişkin üç tema; «Olumsuz bir olay uzun süre etkili olarak güvensizliğe, özgüven eksikliğine, düşük motivasyona sebep olur.», «Tek bir olumsuz olay tutum şekillendirmez zamanla unutulurak hatırlanmaz.» ve «Kötü deneyim fırsata dönüştürülerek başarıyı artırıcı bir role sahip olabilir.» olarak verilmiştir. Temalara ait bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

EF6: «bana göre tek bir olay tutum şekillendirmez, deneyimin belirli bir sürekliliği olması gereklidir» yanıtını, VF5 ise «okulun ilk günü ya da önyavaşantılar değiştirilmesi güç önyargılar olumsuz tutumlara yol açabilir. Eğer öğrenci problem çözme yeteneğini geliştirememişse, tepki olarak «çatışmaya» başvurabilir. Kendi varlığını gösterebilmek için gerçekleştirebileceğine inandığı başka işlere girişebilir. Bunlar öğretmen ve okul yöneticilerinin önüne disiplin problemleri olarak ortaya çıkar. Öğretmene karşı çıkma, verilen görevleri yapmama, arkadaşlarla kavga etme, okul eşyalarına zarar verme gibi» yanıtını vermiştir.

Tablo 3. **Başlangıç durumundaki şartlara olan hassas bağlılık**

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	%	f	f	%	f	%
Küçük bir olumlu olay çığ etkisi yaratabilir ve bir öğrencinin başarısı etrafındakileri olumlu yönde etkileyebilir	9	90	9	100	10	100	28	96,6
Başarısız bir öğrenci etrafındaki tüm öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilir	1	10	—	0	—	0	1	3,4
TOPLAM	10	100	9	100	10	100	29	100

Bulgularla bağlantılı olarak kaos teorisi düzenin ihtimal dâhilindeki gelecek özelliklerini ve geçmiş ile geleceğin kaotik davranış özelliklerini öngörmemize yardımcı olabilir. Eğitim ortamındaki olaylar da ileriki yıllara olumlu ya da olumsuz temel teşkil eder. Basit diye algılanan bir olay gelecekte telafisi zor durumlarla karşılaşmamıza neden olabilir.

Başlangıç durumundaki şartlara olan hassas bağlılık

Eğitimde de gözden kaçırılmış hassas bir olay sürececek bir olayın tetikçisi ya da habercisi olabilir. Bir öğrencinin yaşadığı olumsuz bir olayın ileriki dönemleri nasıl etkileyebileceği üzerine yöneltilen; Başlangıç durumundaki şartlara olan hassas bağlılık olarak açıklanan kaos kavramının halk dilinde de

«Bir mih bir nal kurtarır;

Bir nal bir at kurtarır;

Bir at bir er kurtarır;

Bir er bir cenk kurtarır;

Bir cenk bir vatan kurtarır»

şeklinde yeri olan bu söze eğitim ortamından da gözlemlemek mümkün müdür? Örnek verebilir misiniz? şeklindeki soruya ilişkin iki tema; «Küçük bir olumlu olay çığ etkisi yaratabilir ve bir öğrencinin başarısı etrafındakileri olumlu yönde etkileyebilir.» ve «Başarısız bir öğrenci etrafındaki tüm öğrencileri olumsuz

yönde etkileyebilir.» olarak verilmiştir. Temalara ait veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’de eğitimde küçük bir olasılığın hangi sonuçları doğurabileceği üzerine soru yöneltilmiştir. Bu temalara ilişkin 29 katılımcı görüş yazmış, ancak FEF bünyesinde bulunan bir katılımcı kategoriye yanıtlanamıştır. Katılımcıların %96,6’sını oluşturan 28 kişi bu kategori için eğitim ortamının hassas durumlara bağlı olduğu görüşünü, istenen küçük tekrarların çığ etkisi yaratabileceğini ve bir öğrencinin başarısının diğer arkadaşlarını etkileyebileceğini; %3,4’ünü oluşturan 1 katılımcı ise bu durumun aksi de düşünülebilir diyerek bir sınıftaki kötü bir öğrenci etrafındakileri kötü etkiler diyerek negatif bir tekrarlama da olabileceğini belirtmiştir. Eğitim Fakültesinden katılımcıların %90’ı, Fen Edebiyat ve Veteriner Fakültelerinden katılımcıların %100’ü eğitim ortamının hassas durumlara bağlı olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan Eğitim Fakültesi katılımcılarından 1 kişi olumsuz bir eğitim ortamında öğrencilerin birbirlerinden olumsuz etkilendiklerinde bu durumun zincirleme şeklinde devam ettiğini düşünmektedir. Bu kategoriye ilişkin EF3 ve FEF1 birbirini destekler nitelikte şu yanıtları vermişlerdir:

EF3: «Tabii ki çok vardır. Bir öğrenciyi sınıf içi davranışlarından dolayı kınamak, dışlamak yerine empati kurarak onu anlayabilmek o öğrencinin sonraki derslerdeki davranışlarını

Tablo 4. Kaos Teorisinin Eğitim Sürecine Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Başarısız öğrencinin zamanla başarılı duruma geçtiği görülür	9	90	7	70	10	100	26	86,67
Genellenme yapmak doğru değildir	1	10	3	30	—	0	4	13,33
TOPLAM	10	100	10	100	10	100	30	100

kontrol etmesine ve istendik davranışlar göstermesine neden olacaktır. Bir öğrenci bir sınıfı, bir sınıf bir okulu, bir okul bir kenti, bir kent bir ülkeyi eğitim bakımından etkileyecektir» cevabını; FEF1 ise: «İyi bir öğretmen, iyi bir öğrenci yetiştirebilir, iyi bir öğrenci iyi bir eğitim sonrasında, iyi bir komutan, iyi bir başbakan, iyi bir cumhurbaşkanı olabilir. Yani eğitimde çığ etkisi yaratabilir. Dolayısıyla iyi bir öğrenci bir toplumun geleceğinde etkili olabilir» cevabını vermiştir.

Elde edilen bulgularla bağlantılı olarak, Kelebek etkisi gereğince, karmaşık sistemdeki çok küçük, önemsiz gibi görünen ve çoğu zaman dikkate alınmayan bir etki beklenmeyen büyük sonuçlar yaratmaktadır. Gerçek hayatta olduğu gibi bilimde de, bir takım zincirleme olaylarla küçük değişiklikleri büyük ve önemli sorunlar haline getiren bir kriz noktasının olduğu kabul edilir (Öge, 2005). Davranışlarında problem olan bir öğrenci İngilizce dersinde sınıf dışına atılırsa öğrenci daha sonra eksik öğrenme sonucu başarısız olabilir, rahatsız edici davranışlarını artırarak sergilemeye başlayabilir ve dersi tekrar takip edemezse dersinde yine gerilerde kalır. Bu durum «eğitimde olumsuz çığ etkisi» örneği olabilir ve bunun tersini de düşünmek mümkündür. Kaos teorisinin eğitimde yansımalarının izlendiği ilkelerinden birini de «tekrarlar» oluşturur. Tekrarlamalar (iterations) ile fraktal örneklerinde olduğu gibi kaotik sistemler ortaya çıkabilir. Eğitim ortamındaki olumlu ya da olumsuz küçük bir durum tekrarlı bir

şekilde olumlu ya da olumsuz sonuçlanabilir, ilk duruma hassas bağlılık görülür. «Bir çivi deyip geçmeyin. Atın ayağındaki çivi çıkarsa nal düşer. Nal düşmüş atın ayağı tökezler ve kumandan attan düşebilir. Böylece doğru çakılmamış bir çivi savaşın kaybedilmesine neden olabilir» örneğinde küçük bir olasılığın hangi sonuçları doğuracağı anlatılmaktadır.

Eğitim sisteminde de birçok girdi vardır ki herhangi birindeki aksaklık kavram olarak yanlışlara, büyüyen sorunlara neden olabilir (Bülbül, 2007).

Kaos Teorisinin Eğitim Sürecine Etkisi

Kaos teorisi uzunca bir süreç sonunda elde edilen verilerin anlamlılık göstereceğini belirtir. Eğitimdeki sürecinin doğrusal olup olmadığı üzerine yöneltilen «Kaosun eğitim dünyamıza önerisi; başarısız öğrencileri elemememiz gerektiğini, zamanla onlarda sıçramalar görülebileceğidir. Kaos teorisi uzunca bir süreç sonunda elde edilen verilerin anlamlılık göstereceğini belirtir. O halde başarısız olduğu düşünülen öğrenciler de bir gün başarılı duruma gelebilir. Örnek verebilir misiniz, bu duruma inanıyor musunuz?» şeklindeki soruya ilişkin iki tema «Başarısız öğrencinin zamanla başarılı duruma geçtiği görülür.» ve «Genellenme yapmak doğru değildir.» olarak verilmiştir. Temalara ait veriler yüzde ve frekans olarak Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %86,67’sini oluşturan 26 kişi başarısız olarak

nitelenen öğrencinin çeşitli dönemlerde gerek içsel gerekse dışsal etmenler aracılığıyla başarılı duruma geçtiği görülür cevabını; %13,33 ini oluşturan 4 katılımcı ise bu durumun bütün öğrenciler için genellenmesi pek mümkün olmadığını çünkü okul başarısı hayattaki tüm başarıların anahtarı olamayacağını belirtmiştir. Ayrıca tabloda da görüldüğü üzere Eğitim Fakültesinden katılımcıların %90'ı, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %70'i, Veteriner Fakültesinden katılımcıların %100'ü başarısız öğrencinin zamanla başarılı duruma geçtiğini düşünmektedirler. Diğer taraftan Eğitim Fakültesinden katılımcıların %10'u, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %30'u genelleme yapmanın doğru olmadığını belirtirken Veteriner Fakültesi katılımcıları böyle bir görüş belirtmemişlerdir. Bu kategoriye ilişkin çarpıcı bazı cevaplar şöyledir: EF6: «kesinlikle inanıyorum çünkü yaşamın belli bir döneminde bireysel sorunlar ya da öğretmen veya öğretim ortamı ile etkileşim problemleri ile başarılı olamayan bir öğrenci daha sonra bu engellerin ortadan kalkması ile başarılı olabilir» cevabını; EF8 de benzer şekilde «başarısız kişi olmaz, eğer siz bir bireyi iyi analiz ederseniz, o bireyin başarı gösterdiği bir alan vardır. Buradan yola çıkarak öğrencinin başarısını diğer alanlara olabildiğince transfer edebilmek eğitimci için önemlidir. Her bir alanda başarı gösteremeyebilir. Önemli olan başarılı olduğu alanda öğrenciyi geliştirmek, başarısız olduğu alanlarda ise asgari düzeye ulaşmasına yardımcı olmak, ulaştırmak veya ulaşamıyorsa gayret göstermesini sağlamaktır. Başarısız olarak gördüğünüz öğrencinin çeşitli dönemlerde gerek içsel gerekse dışsal etmenler aracılığıyla başarılı duruma geçtiğini gördüm, okudum ve duydum» cevabını vermiştir.

Bu konuyla ilgili araştırma bulgularına bakıldığında eğitimde kaosu bize önerdiği (Loree ve Stupka, 1993); eğitim sürecinde öğrenci başarılarının, eğitim çıktıları geliştiren ve sıklıkla sonuçları istatistiksel olarak önemli olan değişik yaklaşımlarla artık kısa vadede değerlendirilmemesi gerektiğidir.

Eğitim sürecinin kompleks, tekrarlı ve doğrusal olmayan karakterine rağmen bu süreçte yeterince düzen vardır (Biesta ve Osberg, 2010). Töremen'e (2000) göre başarılı eğitim sistemleri, tutarlılık ve tutarsızlık arasında, dengeden uzaktır, o halde eğitimde bir bireyin etkililiği zamanla değişkenlik gösterebilir. Gunter (1995), kelebek etkisinin, bir bireyin bir etki yapabileceğini anlamamızı sağladığını ve bu yüzden okulların bireylerin yeteneklerinin hepsinden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Çobanoğlu, 2008).

Bulgulardan yola çıkarak eğitim sürecinin doğrusal olmadığı, bu süreçte farklılaşmanın gözlemlendiği sonucuna varılabilir. Bunun yanında, asıl şaşırtıcı olan bütün kestirilemezliğine rağmen rastlantısal gelişmelerden ve kaostan her zaman tutarlı bir düzenin çıkmasıdır. Doğrusal olmayan karmaşık sistemlerin ayırt edici özelliği, hem düzenli hem de kaotik olan çok sayıda etkileşim sisteminin varlığıdır. Bu karmaşıklıklar eğitim sistemi içinde çalkantıya yol açarak yeni değişim kalıpları yaratan kestirilemez olaylar ve ilişkiler doğurabilir. Eğitim sürecinde bir öğrencinin başarısı zamanla değişim göstererek ilk durumdan çok farklı bir duruma geçebilir.

Kaos Teorisinin Başarıya Etkisi

Kaos teorisi bir şeyin nasıl büyüdüğünü ve değiştiğini gözlemleyebilmemizi sağlar. Tablo 5'te kaosu büyüüp gelişmekle ilgili eğitime nasıl yansıdığına ilişkin yöneltilen «Eski bir iyon felsefesine göre, doğada her şey başka şeyleri kendine dönüştürür. Örneğin; suya atılan buz suyu soğutarak onu buza dönüştürmeye çalışır, su da buzı ısıtıp eriterek onu suya çevirmeye çalışır. Bu durumu eğitim ortamına indirgediğimizde, baskın olarak çalışkan öğrencilerin olması durumunda grup bu yönde etkilenecektir. Benzer şekilde sınıfta zayıf öğrencilerin baskın olması durumunda ise sınıfın geneli bu yönde etkilenecektir. Bu duruma örnekler verebilir misiniz?» şeklindeki soruya ilişkin iki tema; «Başarılı öğrenciler lokomotif güçtür ve öğrenciler birbirlerini

Tablo 5. Kaos Teorisinin Başarıya Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Başarılı öğrenciler lokomotif güçtür ve öğrenciler birbirlerini örnek alırlar	9	90	9	100	10	100	28	96,55
Bu durum grubun karakterine bağlı olarak değişir	1	0	—	0	—	0	1	3,45
TOPLAM	10	100	9	100	10	100	29	100

örnek alırlar» ve «Bu durum grubun karakterine bağlı olarak değişir» olarak verilmiştir. Temalara ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'de katılımcıların %96.55'ini oluşturan 28 kişi birinci temaya ilişkin başarılı öğrenciler lokomotif güçtür, zayıf öğrencilerin azınlıkta olması halinde bu öğrenciler sınıfın içerisinde çok kolaylıkla eriyebilir cevabını; %3,45 ini oluşturan 1 katılımcı ise bu durum azınlıkta olanın grubun karakterine bağlıdır, bu düzeyde öğrencilerle her zaman karşılaşılabilir cevabını vermiştir. Bu kategoriyi 1 kişi yanıtlamamıştır. Ayrıca tabloda da görüldüğü üzere Eğitim Fakültesinden katılımcıların %90'ı, Fen Edebiyat Fakültesi ve Veteriner Fakültesinden katılımcılarının %100'ü başarılı öğrenciler lokomotif güçtür, zayıf öğrencilerin azınlıkta olması halinde bu öğrenciler sınıfın içerisinde çok kolaylıkla eriyebileceğini ve öğrencilerin birbirlerini örnek aldığını düşünmektedir. Diğer taraftan sadece Eğitim Fakültesinden katılımcılarından 1 kişi sınıftaki öğrenci etkileşiminin olumlu ya da olumsuz oluşunun öğrenci grubunun karakterine bağlı olarak değiştiğini düşünmektedir.

Bu görüşme maddesine ilişkin katılımcıların birbirini destekleyen görüşleri şöyledir;

EF3: Genellikle karşılaştığım durum çalışkan öğrencilerin etkileme gücünün daha fazla olduğu ve diğer öğrencilerin de bu duruma uyum sağlamaya çalıştıkları yönünde oldu. Kötü birkaç öğrenci çalışkan bir sınıfın içerisinde çok kolaylıkla eriyebilir. Sınıfın yarısı

da bu yönde bir davranış geliştirmişse başarılı öğrenciler yönünde davranış geliştirecektir.

EF6: Çalışkan öğrencilerde, zayıf öğrencilerde baskın bir durumda ise diğer öğrenciler için model olacaktır.

EF8: Ortama ayak uydurma olarak da ifade edebileceğim bu durum azınlıkta olanın karakter yapısına bağlıdır. Ancak genelde etkileşimin baskın grup yönünde olabileceğini söyleyebiliriz. İyi futbol takımlarının kendilerine denk bir takım karşısında genelde iyi futbol oynadıklarını görürüz. Ancak, zayıf takımlar karşısında vasat bir futbol oynadıklarını görebiliriz. Arzulu, iyi motive olmuş, liderlik vasfına sahip azınlık çalışkan grubu planlı hareket ederek zayıf çoğunluk grubu yönetip sayıca üstün grubu başarılı kılabilir. Ancak bu düzeyde öğrencide her zaman karşımıza çıkmayabilir.

FEF6: Çoğunluğun başarılı olduğu bir sınıfta azınlık olan başarısız kesim bir müddet sonra karşı tarafı örnek almaya başlayacaktır. Başarılı olan kesimin arkadaşlarına yardımcı olabileceği gibi diğer tarafın «bizim onlardan neyimiz eksik» gibi bir tutum içerisine girerek yarış ortamı olması da olasıdır. Çoğunluğunu başarısızların oluşturduğu bir sınıfta ise bu grubun muzip tavırları azınlıkta olan kesimin zaman zaman dikkatini çekecek, bazen gürültüleri onları etkileyecek, azınlıkta olan başarılı kesimin okulu asmalarına dahi sebep olabilecektir. Bu durumlar ise az sayıdaki başarılı öğrencinin çitasının düşmesine sebep olacaktır.

VF6: Sınıf geneli önemlidir. Sınıf genelinde

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerinin Farklı Olmasının Eğitim Ortamına Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	%	f	f	%	f	%
Bireysel farklılıkları temel alan eğitim yöntemleri (çoklu zekâ, bireysel öğrenme, vb) kullanılmalıdır	9	90	8	80	7	70	24	80
Homojen öğrenci grupları oluşturulup tekrarlar ile öğrenme pekiştirilmelidir	1	10	2	20	3	30	6	20
TOPLAM	10	100	10	100	10	100	30	100

mesela %70 oranında iyi, %30 oranında kötüyü dengeleyebiliyor. %70'in altındaki her durumda sınıf olumsuz etkileniyor. Benim sınıflarımdan birinde 28 öğrenciden, 6 öğrenci davranış ve tavır yönünden olumsuzluklar taşıyor. Bu sayı 4 olursa, eminim ki, hiçbir sorun kalmayacak. Olumlu davranışlı öğrenciler onları düzeltip etkileyeceklerdir.

Katılımcıların genel görüşünden hareketle eğitim ortamında öğrenciler birbirlerini etkileyerek daha fazla benzerlik gösterebilmektedirler. Benzer şekilde toplumsal yaşamda meydana gelen rastlantısal olay ve bağlantılar, elverişli koşullar oluştuğunda, olumlu ve olumsuz geri-iletimlerin etkileştiği ve bir noktada görece kararlı biçimler kendi kendini örgütlemeyi başlatabilir (Çobanoğlu, 2008). Kötü birkaç öğrenci tüm çalışkan sınıfın içerisinde çok kolaylıkla eriyebilir. Grup psikolojisi olarak başarı yuvarlanarak artar. Sınıfın yarısı da bu yönde bir davranış geliştirmişse başarılı öğrenciler yönünde davranış geliştirebilirler. Buradan yola çıkarak eğitim sürecinde bireylerin birbirlerini baskın grup dahilinde olumlu ya da olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerinin Farklı Olmasının Eğitim Ortamına Etkisi

Eğitimde bütünü görmek için en küçük parçanın özelliklerini bilmek gerekir. Öğrencilerin hepsi birbirine benzediği gibi küçük

ölçekte her birinin farklılıkları vardır. Katılımcılara yöneltilen «Geleneksel eğitim, önce merkezi sistemi, ardından bölgesel farklılıkları bilen öğretmeni, en sonunda ise öğrenciyi temel almıştır. Eğitim dünyasında öğrenme hızı aynı olan öğrenci yoktur. Öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklı olabilir. Yani eğitimde öğrenme farklılıkları vardır. Katı olan, esnek olmayan kurallar geçerli değildir. Öğrencilerin birbirinden farklılık göstermesi sonucunda öğretim/eğitim yapılan ortam nasıl düzenlenmelidir?» şeklindeki soruya ilişkin iki tema; «Bireysel farklılıkları temel alan eğitim yöntemleri (çoklu zekâ, bireysel öğrenme, vb) kullanılmalıdır.» ve «Homojen öğrenci grupları oluşturulup tekrarlar ile öğrenme pekiştirilmelidir.» olarak verilmiştir. Kategoriye ait veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Eğitim Fakültesinden katılımcıların %90'ı, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %80'i, Veteriner Fakültesinden katılımcıların %70'i bireysel farklılıkların eğitim ortamını düzenlemede kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer taraftan Eğitim Fakültesinden katılımcıların %10'u, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %20'si, Veteriner Fakültesinden katılımcıların %30'u eğitim ortamını düzenlemede homojen gruplar oluşturulması gerektiğini ve geleneksel öğrenme metotlarından tekrarlara yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcılardan EF1 ve EF7 benzer şekilde bu soruyu şöyle yanıtlamışlardır;

EF1: Bireysel farklılıklar dikkate alınarak her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmeli.

EF7: Öncelikle sınıfta bir öğrencinin diğer öğrenciyi baskı altına alması kesinlikle önlenmeli. Her şeyden önce öğretmen, her öğrencinin algılama ve cevaplama sürelerini bilmeli ve çocuğa cevaplayabilmesi ve kendini ifade etmesi için süre tanımalıdır. Arkadaşlarının da müdahale etmesini önlemelidir. (benim kızım bu sebepten dolayı okuldan soğudu.) Şu anda öğretmenlik uygulaması yapılan okullara gidiyorum ve en çok karşılaştığım durum bu, bir-iki sınıf dışında gözlemlediğim sınıflarda kesinlikle öğrenme gerçekleşmiyor. Çünkü bir konuyla ilgili yapılan iki problemle öğrenci o konuyu öğrenemez, yaşamla ilişkilendirilmezse, yaşama transfer etmesini öğrenmezse öğrenemez, çok tekrar etmezse öğrenemez. Öğretmen öğrenme ortamında mutlaka rol yapmayı kullanmalı. Öğretmen öğrenme ortamında canlandırmayı kullanmalı.

FEF3 ve VF4 ise homojen gruplar oluşturulmasını vurgulayarak sırasıyla şu yanıtları vermişlerdir; «Bence en azından, homojenlik yaratmak için önce bir programla belirli öğrenme eşiklerine yakın öğrenciler bir sınıfta olmalıdır. Sınıflarda grup oturma sistemi (küme) etkinliklerin kinestetik, görsel, işitsel gibi farklı farklı seçilmesi lazım.»; «Uzmanlar tarafından belirlenen kendini ispatlamış yöntemlerle tespit edilen öğrenme düzeyleri birbirine yakın öğrencilerin oluşturduğu gruplar tasnif edilirse eğitim-öğretim daha başarılı olur.»

Yukarıda verilen bazı görüşlerden hareketle eğitim ortamında öğrencilerin farklılıkları dikkate alınmalıdır sonucu çıkmaktadır. Eğitimde öğrencileri tam sayı olarak ifade edemeyiz, şöyle ki birbirlerinden farklılıklarıyla kesirli, kırıklı boyutlara sahiplerdir ve bu özelliklerine göre eğitim düzenlenir, yani en benzer öğrencilerin bile ayrıntıda gizli birbirinden farklı yönleri vardır. Buradan yola çıkarak eğitim sürecinde bireylerin bütünüün özelliklik-

Tablo 7. Değişik Öğrenci Tutumlarının Oluşturabileceği İletişim Engellerini Önleme

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, öğretmen, öğrencisinden gelebilecek davranışlara hazırlıklı olmalıdır	10	100	8	80	9	90	27	90
Hayır önleyemez çünkü öğrencilerin tepkisi değişkendir	—	0	2	20	1	10	3	10
TOPLAM	10	100	10	100	10	100	30	100

cıların %80'i öğrencilerden kaynaklı oluşabilecek iletişim engellerine karşı hazırlıklı ve planlı olunması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer taraftan Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %20'si, Veteriner Fakültesinden katılımcıların %30'u öğrencilerin tepkisi değişken olduğunu belirterek iletişim engellerine karşı hazırlıklı olmanın bir işe yaramayacağını düşünürken, Eğitim Fakültesinden katılımcıların hiçbiri böyle bir görüş belirtmemiştir.

Bu kategoriye ilişkin katılımcıların birbirini destekler benzer çarpıcı görüşleri sırasıyla şöyledir;

FEF5: «iletişim bozukluğunu engellemenin herhangi bir yolu yok bence. Ergenlik çağındaki öğrencilerin ne zaman ne tepki vereceği her an için değişebilir. Çok sakın dediğimiz, saygılı öğrenciler bile umulmadık tepkiler verebiliyor», VF9 ise: «Hayır, çünkü bu durumun saptanması çok zordur» yanıtını vermişlerdir.

Bulgulardan hareketle eğitim alternatif planlar bulundurulması gereken bir süreçtir sonucuna varılabilir. Örgüt, kaosun eşiğine sürüklendiğinde, sistem yeni biçimlere sivrülür. Yönetim açısından burada karşılaşılan güçlük ise; küçük değişiklikleri harekete geçirerek sistemleri istenen yörüngelere doğru itmektir (Çobanoğlu, 2008). Eğitim, ileri görüşlülük isteyen bir etkinliktir. Sorunları önceden görmek ve yedek planlar bulundurmak gerekir. Sorunları görmek ve yedek planlarla hazırlıklı olunmasına karşın kaotik durumlarla

karşılaşılabılır. Öğrencilerin iletişim anlamındaki farklılıklarının önceden bilinerek planlamanın yapılmış olması eğitim ortamını daha da kaliteli yapacağı söylenebilir. Okullar gibi sosyal sistemler doğalarından dolayı, komplekstirler ve birçok doğrusal olmayan değişkenlere sahiptirler. Durum böyle olunca, bütün rastgele şoklar önemlidir ve eğitim ortamında bu rastgele şoklara dikkat edilmesi gerekir.

Bir Öğrencinin Davranışının Sınıfın Geneline Etkisi

Düzenlilikten belirsizliğe, sonucun iyi olmasından kötü olmasına uzanan köprüye ve olasılıkların iyi kötü sonuçlarının döngüselleşerek tek bir potada erimesi kaos olarak adlandırılır. Kaos, beklenmedik olasılıkların dışında hesaplanamaz belirsiz durumları da kapsamaktadır. Katılımcılara yöneltilen «Kararsız bir atom çekirdeği düşünelim. Her an bozunma ihtimali vardır. Bozunduğu zaman yayacağı radyasyon bir başka atomun zincirleme biçimde bozunup, radyasyon yayılmasına neden olabilir. Bu örnekteki durum gibi, sınıf içerisindeki bir öğrencinin herhangi bir davranışı sınıfın tamamını bu davranışa yönelmesine etken olabiliyor mu? Nasıl?» şeklindeki soruya ilişkin iki tema; «Evet, etken olur ve arkadaş çevresini etkileyebilir.» ve «Her zaman etkili olmayabilir.» olarak verilmiştir. Temalara ilişkin frekans ve yüzde verileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Bir Öğrencinin Davranışının Sınıfın Geneline Etkisi

TEMALAR	EF		FEF		VF		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, etken olabilir ve arkadaş çevresini etkileyebilir	9	90	8	80	9	90	26	86,67
Her zaman etkili olmayabilir	1	10	2	20	1	10	4	13,33
TOPLAM	10	100	10	100	10	100	30	100

Tablo 8’de temalara ilişkin katılımcıların %86,67’sini oluşturan 26 kişi «olumluda olsa olumsuz da olsa bir öğrencinin sıra dışı davranışı sınıfı arkasında sürükleyebilir; %13,33’ünü oluşturan 4 katılımcı ise sınıfın tamamını olmasa da arkadaş çevresini etkileyebilir cevabını vermiştir. Ayrıca tabloda da görüldüğü üzere Eğitim Fakültesi ve Veteriner Fakültesinden katılımcıların %90’ı, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %80’i öğrencilerin davranışlarının birbirlerini etkilediğini düşünmektedirler. Diğer taraftan Eğitim Fakültesin ve Veteriner Fakültesinden katılımcıların %10’u, Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıların %20’si öğrencilerin davranışlarının her zaman birbirlerini etkilemediğini düşünmektedir. Dolayısıyla Fen Edebiyat Fakültesinden katılımcıları ile diğer fakülte katılımcıları arasında görüş farklılığı vardır.

Bu görüşme maddesine ilişkin katılımcıların bazı görüşleri şöyledir;

FEF6: Olumlu da olsa olumsuz da olsa bir öğrencinin sınıfı arkasında sürükleyebileceğini düşünüyorum. Olumlu tutum sergileyen öğrenci öğretmenlerinde etkisiyle diğer öğrencilerden bir kısmına da örnek teşkil edebilirken, tersi tutumda bir öğrencide belirli sayıdaki arkadaşını olumsuz etkileyebilecektir. Nihayetinde, bu öğrenci öğretmenlerinden ve diğer öğrencilerden olumlu tepkiler almayacağından ona katılım da az olacaktır.

FEF7: Çok büyük bir etken olur. Örneğin benim sınıflarımdan birinde, bir kız öğrenci arkadaşlarına sürekli güneydin vb diyerek

selamlaşır, sınıfa gelen bir misafire hoş geldiniz, derdi. Bu olumlu tutumu tüm sınıf benimsemi.

Katılımcıların görüşlerinden hareketle öğrencilerin sıra dışı davranışları birbirlerini bu davranışlara çekmede etkili olduğu yönündedir. Kaos kuramına göre, bir sistem, dengesinin dışına çıkmaya başladığında «güçlü çekiciler» tarafından bir yöne doğru çekilmektedir (Töremen 2000). Bunlardan birine doğru çekilme, ötekini önemsiz hale getirir. Bir öğrencinin sınıfta gülmesi diğer öğrencileri de etkileyerek domino etkisi gibi sınıfı güldürüp ders akışına etki edilebilir. Bu durum sınıf ortamında oldukça çok gözlemlendiğinde eğitimi aksatabilir.

Sonuçlar

- Eğitim sürecinde küçük bir aksamanın öğrenci için ileriki yıllarda büyük bir sorun oluşturmada etkili olduğu ve bu aksamanın düzeltilmesinin zor olduğu anlaşılmıştır.

- Eğitim ortamında yaşanan olumsuz bir olay öğrencide bu olaydan etkilenme derecesine göre uzun süre etkili olduğu ve beraberinde bireyde güvensizlik, düşük motivasyon, özgüven eksikliği ve benzeri gibi olumsuz tutumlara sebep olmaktadır.

- Eğitim ortamındaki istenen zincirleme küçük tekrarların çıg etkisi yaratabileceğini ve bir öğrencinin başarısının diğer arkadaşlarını da etkileyebileceği (eğitimde olumlu çıg etkisi) görüşü belirtilmiştir.

- Eğitim sürecinde bir öğrencinin etkililiğinin zamanla değişkenlik (doğrusal olma) gösterdiği anlaşılmıştır.

- Zayıf öğrencelerin azınlıkta olduğu bir sınıfta başarılı öğrenciler lokomotif güç olduğu, dolayısıyla böyle bir sınıfta zayıf öğrencilerin sınıfın içerisinde çok kolaylıkla eriyerek başarılı duruma geçtiği görülmüştür.

- Eğitimde tüm öğrencilerden aynı derecede bir öğrenme beklenemez bu sebeple bireysel farklılıkları temel alan eğitim yöntemleri (çoklu zeka, bireysel öğrenme ve benzeri) kullanılması genel başarıyı artırdığı anlaşılmıştır.

- Eğitim ortamında en benzer öğrencilerin bile ayrıntıda gizli birbirinden farklı yönlerinin olduğu görülmüştür.

- Bir öğrencinin sıra dışı davranışının tüm sınıfı etkilediği anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin iletişim anlamındaki farklılıklarının öğretmenler tarafından önceden bilinerek planlamanın yapılmış olması oluşabilecek iletişim engellerini ortadan kaldırarak eğitim ortamını daha da kaliteli yapmaktadır.

- Öğretmenlerin öğrenci farklılıklara göre eğitim ortamının düzenlenmesi gerektiği görüşü belirtilmiştir.

- Kelebek etkisinin geleceğe yönelik sinyaller verir ve eğitim örgütlerinde kelebek etkisinin izleri görülmektedir.

- Eğitimin başlangıç durumundaki hassas durumlara bağlı bir süreç izlediği anlaşılmıştır.

- Eğitim sürecinin doğrusal olmadığı görüşü belirtilmiştir.

Eğitimde kaos teorisi; olayların kesin sınırlarının olmadığını, olaylar arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını, nedenler ve sonuçların birbirleriyle orantılı olmadığını ve küçük olarak görülen nedenlerin büyük sonuçlara yol açabileceğini ileri sürmektedir. Eğitim örgütleri ve de özelde sınıflar, doğaları gereği karmaşık bir yapıya sahip olup, doğrusal olmayan bir durum sergiler. Bu nedenle, bir eğitim örgütünün başarılı olabilmesi için eğitimi kaotik bir olgu olarak ele alması gerekmektedir. Okullar, girdilerinin farklı etkileri altında kalan örgütlerdir. Eğitim örgütlerinde başarı için değişmeyen tek bir yol yoktur ve

başarıyı etkileyen birçok unsur vardır. Okullar kendi içindeki küçükken büyüyerek ve katlanarak artan dönütlerin etkisi altındadır ve bu dönütler radikal değişimleri meydana getirmektedir. Bu sebeple eğitim sistemi için alınan kararların doğru etki olduğuna dikkat etmek gerekmektedir. Eğitimde kelebek etkisi, sonuçlarının olumlu ya da olumsuz niteliğine bakılmaksızın, «küçük olayların büyük olaylara yol açtığı» şeklinde ifade edilebilir. Eğitim ortamında kaosun yarattığı düzensizlik yeni bir düzen kurmak ve bu yeni duruma adapte olmak üzere yeniden örgütlenmek anlamına gelmektedir. Kaos, eğitim örgütlerinde düzensizlikten düzene geçişin en doğal şeklidir. Başka ifade ile eğitimcilerin kaosu bir fırsata dönüştürmesi mümkündür.

Öneriler

- Çalışmanın kapsamın genişletilmesi açısından uygulama farklı üniversitelerin benzer birimlerinde gerçekleştirilerek elde edilen sonuçlar genellenebilir.

- Çalışma farklı illerde ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürlükleriyle ortak çalışmalar yapılarak okullarda uygulanabilir.

- Eğitim ortamında kelebek etkisinin ileriye yönelik sinyalleri dikkate alınarak oluşabilecek sorunlara erken çözüm getirilebilir.

- Öğrencilerin istendik davranışları ile eğitimde olumlu çık etkisi yaratmak için fırsat oluşturulabilir.

- Eğitim sürecinin doğrusal olmadığı, öğrencilerin başarılarında farklılaşmanın gözlemlendiği bilinerek daha esnek programlar oluşturulabilir.

- Eğitim sürecinde bireylerin özelliklerinin öz benzerlik göstermelerine rağmen ayırt edici özelliklerinin olduğunun bilinmesi eğitim programlarının şekillendirilmesinde dikkate alınabilir.

- Eğitim örgütlerinde kaosun yarattığı düzensizlik eğitimcileri korkutmamalıdır, aksine bu düzensizlik yeni bir düzen kurmak ve bu yeni duruma adapte olmak üzere yeniden örgütlenmek için fırsata dönüştürülebilir.

Kaynakça

1. Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 28, 451-469.
2. Akalın, E. (2006). Mitolojide kaos. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 51.
3. Andıç, U. (2008). Uluslararası ilişkiler teorisine kaos teorisi perspektifinden bir yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
4. Atayman, V. (2006). Kaos'un çöküşü. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 57-63.
5. Bağçe, S. (2006). Kaos teorisini Poincare mi keşfetti? Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 6-10.
6. Baki, A. , Karakuş, F. , Kösa, T. (2008). Web destekli öğretim yardımıyla fraktal geometri kavramlarının öğretilmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. Uluslararası Eğitim ve Teknoloji Konferansı. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
7. Biesta, H. , Osberg, D. (Ed.) (2010). Complexity theory and the politics of education. In Biesta, H. , Osberg, D. (Ed.), Complexity, education and politics from the inside-out and the outside-in: An introduction (pp. 1-3). UK. Sense Publishers.
8. Bülbül, M. Ş. (2007). Kaos ve eğitim. (1. Baskı). Ankara: Beyazkalem Yayıncılık.
9. Bülbül, M.Ş. , Erçetin, Ş. (2010). Chaos and analogy of education. Middle East Journal of Scientific Research, 5, 280-282.
10. Cohen, S.B. (2003). The challenges to educational change. White Paper Developed for NASA's Space Mission Directorate (formerly Office of Space Science) Education and Public Outreach Community, January.
11. Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery.
12. European Journal of Teacher Education, 31(3), 247-256.
13. Çağman, N. (2006). Olasılık ile bulanık kümelerin karşılaştırılması. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 53-56.
14. Çamlıbel, N. D. (2003). Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi 'sinerjetik toplum - sinerjik yönetim ve sinerjist planlama modeli'. Örnek Olay: 17 Ağustos - 12 Kasım 1999 Depremleri Sonrası Kaos Ve Kendi - Kendine Organizasyon Süreci. Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
15. Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3, 31-43.
16. Çobanoğlu, F. (2008). Değişim mantığını anlamak: akış ve dönüşüm olarak örgüt. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 110-119.
17. Davis, E.J. , Smith, T.J. , Leflore, D. (2008). Chaos in the classroom: a new theory of teaching and learning. First Edition. Carolina Academic Press. America.
18. Dedeoğlu, A.Ö. (2008). Yönetim modaları ve yönetim modaları literatürüne yöneltilen eleştiriler. Ege Akademik Bakış/ Ege Academic Review, 8(1). 35-53.
19. Demircan, O. (2006). Güneş sisteminde kaos her yerde. Bilim ve Ütopya Dergisi, 149, 24-30.
20. Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi(INASED), 1(1), 49-70.
21. Erçetin, Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
22. Erçetin, E. (2000). Örgütsel Zeka. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24, 509-526.
23. Erdemir, E. (2006). Postmodernizmin işletme yönetimine etkileri: kavramsal bir çözümleme. E-akademi hukuk, ekonomi, siyasal bilimler aylık internet dergisi, 52.
24. Erdoğan, H. (2012). Karmaşa, karmaşıklık ve eğitim ilişkisi. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1, 2, 87-136.
25. Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: yönetim ve eğitimdeki yansımaları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (3), 849-886.
26. Erzan, A. (2005). Bilimden kaçış mı? Günce (Türkiye Bilimler Akademisi) Dergisi, 32. 4-8.
27. Farazmand, A. (2003). Chaos and transformation theories: a theoretical analysis with implications for organization theory and public management. Public Organization Review: A Global Journal, 3, 339-372.
28. Gleick, J. (2000). Kaos. (Çev. F. Üçcan). (10. Basım). İstanbul : Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

29. Gözükırmızı, C. (2006). Kaos teorilerinin tarihi ve günümüzdeki durumu. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 19-19.
30. Gündüz, G. (2006). Kaos ve toplum. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 41-46.
31. Gürsakal, N. (2001) Yeni bilim. *İş Güç Dergisi*, 1.
Web: <http://www.isgucdergi.org/?p=>
32. Gürsakal, N. (2007). Sosyal bilimlerde karmaşıklık ve kaos. (1. Basım). Ankara: Nobel yayıncılık.
33. Harshbarger, B. (2007) Chaos, complexity and language learning. *Language Research Bulletin*, 22, ICU.
34. Hunter, W.J., Benson, G.D. (1997). Arrows in time: the misapplication of chaos theory to education. *Curriculum Studies*, 29(1), 87-100.
35. <http://www.tdksozluk.com/> adresinden 04.03.2012 tarihinde alınmıştır.
36. İnam, A. (2006). Kaos kavramı üstüne. *Bilim ve Ütopya Dergisi*. 149, 4-6.
37. Jones, B. D. (1999). Bounded rationality. *Annual Reviews Politics and Science*, 2, 297-321.
38. Kaçmaz, G. (2005). Kaos teorisi ve sosyolojisi: toplumların denetlenmesinde yeni bir adım. *Yükse Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.*
39. Kesken, J., İlic, D. (2008). Yönetimin irrasyonel yüzü: örgütsel işlev bozuklukları ve analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 451-468.
40. Karaçay, T. (2004). Determinizm ve kaos. 2. Mantık, Matematik ve Felsefe Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
41. Koçak, K. (2006). Kaos, fraktal ve atmosfer. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 10-16.
42. Koçak, Ş. (2006). Kaos: basitliğin ve karmaşıklığın ötesi. *Bilim ve Ütopya Dergisi*. 149, 32-35.
43. Loree T., Stupka E. (1993) Teaching and learning in a student success course: a discussion concerning the development of the internal locus of control using fuzzy logic, TQM, and chaos theory of education. Presented At The National Conference On Teaching And Learning, Arlington, Virginia.
44. MEB (2006). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
<http://ttkb.meb.gov.tr/>. 15.06.2012 tarihinde alınmıştır.
45. Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second Edition). London: Sage Publications.
46. Öge, S. (2005). Düzen mi düzensizlik (kaos) mı? Örgütsel varlığın sürdürülebilirliği açısından bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 285-303.
47. Ruelle, D. (1995). *Rastlantı ve Kaos*. (4. Basım) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları. Özyurt Matbacılık.
48. Savacı, F.A. (2006). Kaos ve hoşgörülü fraktal geometri. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 36-38.
49. Şimşek, H. (1994). Positivism ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. 2. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
50. Tamjıd, N.H. (2007). Chaos / complexity theory in second language acquisition. *Novitas-ROYAL*. 1(1). 10-17.
51. Töremen, F. (2000) Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 203-219.
52. Turan, M. (2008) Kaos teorisi: Bauman ve Bakhtin. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 19, 45-66
53. Ufuktepe, Ü. (2006). Kaos ve sosyal yaşam. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 47- 51.
54. Usta, M. (2006). Chaos theory it's implementation and it's limits. *Marmara University, the institute of social sciences human resources management & development, ma degree. The course of contemporary management techniques*.
55. Yalçın, C. (2006). Deterministik kaos kuramları. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 149, 18-23.
56. Yeşilorman, M. (2000). Politik türbülans: siyasal olan her şey de buharlaşır. 3. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Eskişehir.
57. Yeşilorman, M. (2006). Kelebek kanadını kimden yana çırpıyor? Birleştirilmiş bilimin kıyısında kaos ve sosyal bilimler. *İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları*, 2006/3, 77-86.
58. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
59. Yılmaz, B. (2008). Çelişkiler ve kaos. *Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.*

Chaos and education: different approach to education or how does 'butterfly effect' in education?

(Mehmet Akif Ersoy University example)

Author **Vesile Akmansoy**

Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences,
Specialist in Educational Sciences. Turkey.
E-mail: vesilecoskun@gmail.com

Abstract This research's working group consists of 30 faculty members achieved according to willingness and having experience of teaching within Mehmet Akif Ersoy University Faculties of Education, Science and Literature, Veterinary. As a part of study, acquired qualitative data tested with descriptive analysis method with content analysis. Themes, to reach general view, were given under for each discourse question after controlling and becoming definite. For testing data, frequency and percentage statistical technics were used. It is given direct take of attendee views.
According to findings, butterfly effect is seen in education organizations and a small failure in education process is effective to make up a bigger failure. Based upon research results, butterfly effect showing rewarding signals should be taken into consideration to get early solutions for probable problems. Disorder formed by chaos in education should be used as chance for a new order and adaptation. Chaos theory is a must to apply in education systems with its reflections.

Keywords Chaos, Chaos Theory, Chaos In Social Sciences, Chaos and Education.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.17

To cite this article: Akmansoy V. (2018) *Chaos and education: different approach to education or how does 'butterfly effect' in education*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 37–57

Article history

Received: 23.09.2018; Accepted: 16.10.2018

Ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanmasının elmi-pedaqoji və təcrübi əsasları

Nigar Muradova

Müəllif:

Nigar Muradova —
pedaqogika üzrə fəlsəfə
doktoru, dosent,
Azərbaycan
Respublikasının Təhsil
İnstitutunun aparıcı elmi
işçisi. Azərbaycan, Bakı.
E-mail: rita-nigar@mail.ru

Annotasiya. «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda üçüncü strateji istiqamət təhsildə nəticələrə görə cavabdeh, şəffaf və səmərəli idarəetmə mexanizmlərinin yaradılmasını nəzərdə tutur. Bu baxımdan, ölkədə müasir təhsilin tələblərinə cavab verən təhsil müəssisələrində, xüsusən ali təhsil müəssisələrində tələbələrin müstəqil işinin təşkilində, elmi-tədqiqat fəaliyyətinin tənzimlənməsində pedaqoji ekspertiza ilə bağlı bilik və bacarıqlar mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Pedaqoji ekspertizaya aid olan bilik və bacarıqlar təlim-tərbiyə sisteminin tərkib hissəsini təşkil edir. Onun mexanizmi müəllim və tələbələr arasında ekspert fəaliyyəti üçün qarşılıqlı əlaqə yaradır. Beləliklə, təhsilalanlar və müəllimlər arasında qarşılıqlı, sistemli fəaliyyət üçün zəmin hazırlanır. Ona görə də tələbələrin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması modelinin işlənməsi məqsədəuyğundur. Həmin modelə də Təhsil Strategiyasındakı üçüncü istiqamət uyğun gəlir. Ekspert fəaliyyəti nəticəyönlüdür. Təcrübə göstərir ki, tələbələrin müstəqil iş sahəsində müxtəlif, kiçik elmi-tədqiqat layihələri onların ekspert biliklərini, məntiqini inkişaf etdirir, buraxılan səhvlər və nöqsanların aradan qaldırılması yollarına aydınlıq gətirir, düzgün və obyektiv nəticə hazırlamaq bacarığı formalaşdırır. Bu məqalədə sual-cavab üsulunda tələbələrin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması üzrə modelin elmi-pedaqoji əsasları əks olunur. Müasir nöqtəyi-nəzərdən modelin mahiyyəti və effektivliyi ali məktəbdaxili pedaqoji ekspert xidmətini təşkil edir. Bu iş sistemi məqsədyönlüdür, o nəinki tələbələrdə ekspert fəaliyyətinə maraq yaradır, həm də pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi və ali təhsilin keyfiyyət səviyyəsinin daim yüksəldilməsini təmin edir.

Açar sözlər:

Ekspert fəaliyyəti, ali
məktəb tələbələri, model,
elmi-pedaqoji əsaslar.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.13

Məqaləyə istinad: Muradova N. (2018) *Ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanmasının elmi-pedaqoji və təcrübi əsasları*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 59–69

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.09.2018; Qəbul edilib: 12.10.2018

Scientific, pedagogical and practical bases for the preparation of high school students for expert activities

Nigar Muradova

Author:

Nigar Muradova,
PhD in pedagogy,
assistant-professor,
Institute of Education of
Azerbaijan Republic,
Leading Researcher
Fellow at the Department
of Educational Theory.
Azerbaijan, Baku.
E-mail: rita-nigar@mail.ru

Abstract. The third direction, proposed by the State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan, is to meet the requirements of modern education in the country, especially in the independent work of students in higher education institutions, the expert activity, which has a specific focus on raising the level of scientific research as, is a goal. It is important for high school students to have expert service support in expert activity development in this regard, the need on modernization of education. Such a sphere constitutes an integral part of the training and education system and serves to control the various educational problems of a common purpose. Its mechanism creates interaction and influence as an expert between teachers and students, thus creating a systematic interaction between educators and teachers. In this regard, it is advisable to develop a model «Preparing students for expert activities» in this context. This model is presented as a «Responsible, transparent and efficient mechanism system for learning outcomes» in the third direction of the adopted Education Strategy. Expert activity is result-oriented. Expert develops logic from the point of small research projects of students in the field of independent work, and clarifies the ways in which the errors are solved and forms the ability to formulate a correct and objective result. In this article, the scientific-pedagogical bases of the model for the preparation of higher education students to expert activity are presented in the question and answer method. From the contemporary perspective, the essence and effectiveness of the model make up the high school-based pedagogical expert. The system of its work is purposeful, what makes students interested in expert activities, as well as improving the pedagogical process and the continuous improvement of the quality of higher education.

Keywords:

Expert activity, students of
higher schools, model,
scientific and pedagogical
basis.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.13

To cite this article: Muradova N. (2018) *Scientific, pedagogical and practical bases for the preparation of high school students for expert activities*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 59–69

Article history

Received: 08.09.2018; Accepted: 12.10.2018

Müasir dövrdə respublikamızın təhsil sistemində qloballaşma prosesi sürətlənir, ölkələrarası əlaqələr genişlənir, qabaqcıl dünya təcrübəsi öyrənilərək tətbiq edilir. Bu baxımdan «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası» mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu sənədin üçüncü strateji istiqaməti təhsildə nəticələrə görə cavabdeh, şəffaf və səmərəli idarəetmə mexanizmlərinin yaradılmasıdır. Bu istiqamət ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə cəlb olunması ideyasını daha da aktuallaşdırır. Ona görə də ali məktəblərdə təlim prosesində tələbələrin ekspert fəaliyyətinin müstəqil inkişaf etdirilməsi vacib məsələlərdəndir. «Azərbaycan təhsili müasir zamanın inkişaf meyillərini özündə cəmləməklə inkişaf edir. Qlobal dünyanın tələbləri ölkəmizin təhsil sisteminin daha da inkişaf edərək modern bir məzmun və forma kəsb etməsini qarşıya qoyur. ... Bu məqsədə nail olmaq üçün optimal modelin işlənməsi xüsusi didaktik vəzifə kimi araşdırmaların aparılmasını tələb edir» [Abbasov Ə.M. 2016].

Bundan başqa, bu məsələ ilə əlaqədar respublikanın ali məktəblərində əsas problem tələbələrin ekspert fəaliyyəti ilə bağlı təsəvvürlərin, məlumatların yetərinə olmamasıdır. Onlar bu suallara cavab tapmaqda çətinlik çəkirlər: pedaqoji ekspert fəaliyyəti nədir, pedaqoji ekspert kimdir və onu seçməkdə hansı meyarlar əsas götürülməlidir, ekspert fəaliyyətində tələbələr nələri bilməli və bacarmalıdır, təhsilənlər öz nailiyyətlərini necə qiymətləndirməlidirlər və s. Belə bir problemin aktuallığını nəzərə alaraq ali təhsil müəssisələrində tələbələrin ekspert fəaliyyəti üçün şəraitin yaradılmaması və bu sahədə müstəqil tədqiqat təcrübəsi mühitinin olmaması baxımından modelin işlənməsi məqsədəuyğun hal kimi dəyərləndirilir.

Öncə qeyd edək ki, xarici ədəbiyyatlarda pedaqoji ekspert fəaliyyəti, tələbələrdə özünüekspertiza haqqında fəlsəfi, sosioloji-psixoloji, nəzəri-metodik və praktik cəhətdən geniş məlumatlar var. Azərbaycanda isə bu sahədə bir sıra məqalə və tezislər nəşr olunmuşdur: Tədqiqatın öyrənilmə səviyyəsi

üzrə (Y.Ş.Kərimov, Ə.Ə.Ağayev, H.H.Əhmədov, F.A.Rüstəmov, E.B.Bəylərov, İ.A.Cavadov və b.); Ekspertiza zamanı ekspert tərəfindən yol verilən nöqsanlar və onların aradan qaldırılması yolları (A.N.Abbasov və b.); Tədris proqramı çərçivəsində qiymətləndirmə problemləri (E.M.Abbasov və b.); Fənn tədrisində biliklərin qiymətləndirilməsi (İ.H.Cəbraylov və b.); Təhsil sahəsində tədqiqat aparma üsulları (R.T.Qəndilov və b.). Bununla belə Azərbaycan təhsilində pedaqoji ekspert fəaliyyətinin ümumi təsvirinin təqdim olunmaması və pedaqoji ekspertə ehtiyac olması elmi cəhətdən əsaslandırılmamışdır. Digər tərəfdən, ali təhsil müəssisələrində tələbələr üçün ekspert fəaliyyəti üzrə elmi-metodik vəsait yoxdur. Həm dövlət sənədləri, həm də pedaqoji ədəbiyyatların təhlili elmi-pedaqoji amillər olaraq mövzunun aktuallığını təsdiqləyir. Ekspert fəaliyyəti pedaqogika elminin müasir problemlərindəndir və respublikamızın ali təhsil müəssisələrində tələbələrin nailiyyətlərinin yüksəldilməsində xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Təcrübə göstərir ki, tələbələrin bu istiqamətdə fəaliyyətini stimullaşdırmaq üçün ekspert modelinin yaradılması mühüm şərtidir. Bu modelin əsas vəzifəsi tədqiqat fəaliyyətində tələbələrdə ekspert biliklərinin, vərdislərinin və bacarıqlarının inkişafı üçün həm sosioloji-psixoloji, həm də elmi-pedaqoji imkanlar yaratmaqdır.

Bu məqalədə sual-cavab üsulunda ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması üzrə modelin elmi-pedaqoji əsasları həm nəzəri, həm də praktik baxımdan əks olunur. Nəzəri baxımdan ekspert fəaliyyətinin pedaqoji əsasları nəzəri-praktik materiallar kimi müəyyənləşdirilir və ali təhsil müəssisələrində istifadə edilməsi tövsiyə olunur. Praktiki baxımdan isə ali məktəb tələbələrinə müstəqil tədqiqat sahəsində müntəzəm təhlilə kömək edir, onları bir ekspert kimi formalaşdırır, bu sahədəki bacarıqlarını inkişaf etdirir. Pedaqoji ekspert fəaliyyətinin keyfiyyəti ekspertin peşəkarcılığından asılıdır. Bu baxımdan təhsildə dəqiq qiymətləndirmənin aparılması da ekspert fəaliyyətinin düzgün təşkili ilə bağlıdır.

Cədvəl 1. Pedaqoji ekspertin ən əsas səciyyəvi xüsusiyyəti təhsildə obyektiv və düzgün qiymətləndirmənin sabitliyinin qorunmasıdır

Pedaqoji ekspertin səciyyəvi xüsusiyyəti. <i>Mənbə: [Новикова Т.Г. Москва, 2006]</i>	
1. Peşəkar ekspertin səriştəlilik meyarları	2. Peşəkar ekspertin etiket qaydaları
<ul style="list-style-type: none"> • ekspertizanın veriləcəyi məsələlərdə yüksək peşəkarlıq səviyyəsi; • ekspert fəaliyyətində prosedurlara ciddi yanaşma; • qiymətləndirmə nəticələrinin təhlili; • öz fikirini müdafiə bacarığı və ona əsasən mübahisə etmək qabiliyyəti; • pedaqoji prosesin öyrənilməsi və ətraflı dərk edilməsi; • müəyyən bir pedaqoji prosesin güclü və zəif tərəflərinin müəyyən edilməsi. 	<ul style="list-style-type: none"> • şəxsi keyfiyyətləri: dürüstlük, doğruluq, səmimiyyət; • ünsiyyət bacarıqları; • yüksək kommunikasiya mədəniyyəti; • münaqişə vəziyyətlərini həll etmək bacarığı; • ekspert etibarlılığını və nüfuzunu artırmaq.

Sual: Pedaqoji ekspert peşəkarlığının səciyyəvi xüsusiyyətləri nə ilə təyin olunur və onlar hansılardır?

Cavab: Pedaqoji ekspert peşəkarlığının iki səciyyəvi xüsusiyyəti var. Onlar *cədvəl 1*-də əks olunub.

Sual: Pedaqoji ekspert kimdir?

Cavab: Pedaqoji ekspert ekspertizada iştirak edən, müəyyən bir sahədə xüsusi təcrübəyə malik müvafiq ixtisasda zəruri biliklərə sahib olan, sözügedən obyektlə bağlı məsələlər üzrə qüsursuz məsləhətlər, obyektiv qiymət verən və davranış qaydalarına riayət edən səlahiyyətli şəxsdir. [Новикова Т.Г. Москва, 2006].

Sual: Ali təhsil müəssisələrində pedaqoji ekspertin seçilməsinə tələblər hansılardır?

Cavab: Ali təhsil müəssisələrində pedaqoji ekspertin seçilməsinə tələblər bunlardır:

- Ekspert profilli təhsil;
- Akademik dərəcə;
- Vəzifə;
- Profilli təhsilin iş təcrübəsi;
- Bu istiqamətdə nəşrlərin sayı;
- Ekspert rəylərinin sayı;
- Ekspert qiymətləndirilməsinin səriştəlilik səviyyəsi. [Игнатъева О.А. Москва, 2013].

Sual: Ekspert hansı pedaqoji əsaslarla təyin edilir?

Cavab: Pedaqoji ekspert, əsasən, beş pedaqoji əsasla təyin olunur:

- ekspertin səlahiyyətinə malik olmaq üçün müraciətin təqdim edilməsi;
- sənədlərin ilkin müayinəsi;

- ərizəçinin ixtisasının qiymətləndirilməsi;
- ekspertin səlahiyyətinə dair qərarın qəbul edilməsi;

- ekspertin siyahısının saxlanılması. [Игнатъева О.А. Москва, 2013].

Sual: Pedaqoji ekspert fəaliyyəti nədir?

Cavab: Pedaqoji ekspert fəaliyyəti xüsusi bir ekspert-analitik fəaliyyət növüdür, ekspertdən ekspertiza aparılan obyekt və predmet haqqında səciyyəvi bilik, peşə bacarığı və intuitiv qabiliyyəti tələb edir. Bütün bunları istifadə edərək ekspert prosedurlarda kifayət qədər sübutlara əsaslanır və obyektiv nəticə, rəy təqdim edir. Ekspert fəaliyyəti həm də mütəmadi olaraq mütəxəssisin qrupdakı digər şəxslərlə qarşılıqlı əlaqədə olduğu bir fəaliyyət növüdür. [Новикова Т.Г. Москва, 2006].

Sual: Ekspert fəaliyyətinin vacib metodoloji əsasları hansılardır?

Cavab: Ekspert fəaliyyətində iki metodoloji əsas mütləqdir. Onlar *cədvəl 2*-də əks olunub. Ekspertin metodoloji məsələlərinin spesifikasiyi ondan ibarətdir ki, dəqiq bir mövzunun həlli üçün həm xüsusi bilik, həm də davranış etikası tələb olunur.

Sual: Ekspert fəaliyyətinin əsas funksiyaları hansılardır?

Cavab: Ekspert fəaliyyətinin əsas funksiyaları bunlardır: tədqiqat aparmaq; qiymətləndirmə; nəzarət; proqnozlaşdırma; formalaşdırma; modelləşdirmə; diaqnostika; dəstəkləmə; layihələşdirmə; konstruktorlaşdırma. [Новикова Т.Г. Москва, 2006].

Cədvəl 2. Pedaqoji ekspertin fəaliyyətində vacib metodoloji əsaslar

1. Əsas prinsiplərə riayət etmək	2. Ekspert metodlarını tanımaq
<ul style="list-style-type: none"> • qiymətləndirmənin obyektivliyi; • qərəzsizlik; • ekspertiza meyarlarının və peşəkar etika qaydalarının qavranması və onların qəbul edilməsi. 	<ul style="list-style-type: none"> • fərdi ekspert qiymətləndirilməsi metodu; • morfoloji ekspert metodu; • reyting metodu — ekspert üsulu kimi müəyyən edilir; • özünüqiymətləndirmə metodu; • pedaqoji konsullium metodu və s.

Cədvəl 3. Ekspert fəaliyyətinin məhsuldar təşkili və keçirilməsi üçün ekspert üç vacib ekspertiza funksiyasını yerinə yetirməlidir

Üç əsas ekspert funksiyaları. Mənbə: [Новикова Т.Г. Москва, 2006]		
Ekspert bilməlidir:		
Obyekt (nəyin qiymətləndirildiyi məlum olmalıdır)	Meyarlar (qiymətləndirmə xüsusiyyətləri müəyyən edilməlidir)	Prosedurlar (qiymətləndirilmə vasitələri mövcud olmalıdır)

Cədvəl 4. Ekspert fəaliyyətinin bəzi prosedurları



Cədvəl 5. Ekspert fəaliyyətində tələbə-ekspertdən tələb olunan əsas məntiqi düşüncələr

Ekspert fəaliyyətində ekspertin məntiqi düşüncələri		
Deduksiya və induksiya əsasında analitik düşüncələr	İntuisiya fikirləri	Nəticə çıxarmaq

Ekspert fəaliyyətinin məhsuldar təşkili və keçirilməsi üçün ekspert üç vacib ekspertiza funksiyasını yerinə yetirməlidir (Cədvəl 3).

Ekspert fəaliyyəti müxtəlif prosedurlardan ibarətdir. Onlardan bəziləri *cədvəl 4*-də əks olunub. Tələbə bir ekspert kimi praktik bacarıqlarını inkişaf etdirir, tədqiqat işinin həm nəzəri, həm də praktiki nəticələrini ortaya

qoyur, mövzuya uyğun olaraq hər hansı bir fərziyyə irəli sürür və s.

Qeyd edək ki, ekspert fəaliyyətində ekspertin məntiqi düşüncələri zəruridir. Həmin məntiqi düşüncələr *cədvəl 5*-də öz əksini tapıb. Tələbə bir ekspert kimi əqli fəaliyyət priyomlarını müəyyənləşdirir, elmi-tədqiqat işində ekspert biliyini inkişaf etdirir.

Cədvəl 6. Ekspert fəaliyyətinin əsas etiket qaydaları

Ekspert mədəniyyətinin əsasları	Ekspert fəaliyyətinə digər şəxslərlə əlaqə zamanı qoyulan tələblər	
Davranış; Ünsiyyət; Danışmaq; Öz nöqteyi-nəzərini ifadə etmək; Öz elmi mövqeyini qorumaq; Opponent kimi başqasının mövqeyini müdafiə etmək; Xarici görünüş	Diqqətlə qulaq asmaq	Başqalarının rəyinə hörmət etmək
	Sual verə bilmək bacarığı	Verilən reaksiyaları düzgün qiymətləndirmək qabiliyyəti
	Emosionallıqdan uzaq olmaq	Tənqidi səbrlə dinləmək bacarığı

Cədvəl 7. Ali məktəb tələbələrinin təlim prosesində ekspert fəaliyyətinin səmərəli inkişafı üç əsas pedaqoji strategiyaya əsaslanır

Pedaqoji strategiyaların istiqamətləri modelin konsepsiya əsasları kimi		
1. Əməkdaşlıq strategiyası (müəllim və tələbə + ekspert-mütəxəssis)	2. Qiymətləndirmə strategiyası	3. Təlim strategiyası

Cədvəl 8. Tələbələrin elmi-pedaqoji praktikasında ekspert fəaliyyəti üçün zəruri olan üç mühit

Hazırlıq mühiti	Təcrübə mühiti	Təqdimat mühiti
Tələbənin özünü ekspert fəaliyyətində sınamaq üçün hazırlığını xarakterizə edir	Tələbənin müstəqil iş sahəsində ekspert bacarıqlarını xarakterizə edir	Tələbənin ekspert fəaliyyətinin nəticələrini təqdim etməyə hazır olduğunu xarakterizə edir

Ekspert fəaliyyətində mədəni davranış amili bir sosio-psixoloji parametrlər kimi əsas sayılır. «Bu baxımdan elmi-pedaqoji araşdırmalar aparan tədqiqatçıların şəxsi keyfiyyətlərinə də xüsusi tələblər qoyulur: dünya-görüşünə malik olması, tədqiq edəcəyi sahəni mükəmməl bilməsi, obyektiv və ədalətli olması, şəxsi hisslərə qapılmaması, ünsiyyət qurmağı bacarması, tədqiqat apardığı zaman proseslərə müdaxilə etməməsi, tədqiqat nəticələrini elmi cəhətdən əsaslandırması və digər zəruri keyfiyyətləri özündə əks etdirməsi vacibdir» [Cəbrayilov İ.H. 2016].

Tələbənin ekspert fəaliyyətində nəzərə alınmalı olduğu sosio-psixoloji xüsusiyyətlər cədvəl 6-da əks olunub. Ekspert fəaliyyəti spesifikliyi, xüsusən davranış mədəniyyəti ilə fərqlənir. Bununla bağlı tələbələrin ekspert

fəaliyyətinin səmərəli inkişafına şərait yaradan mədəniyyət tələblərini bilmək vacibdir.

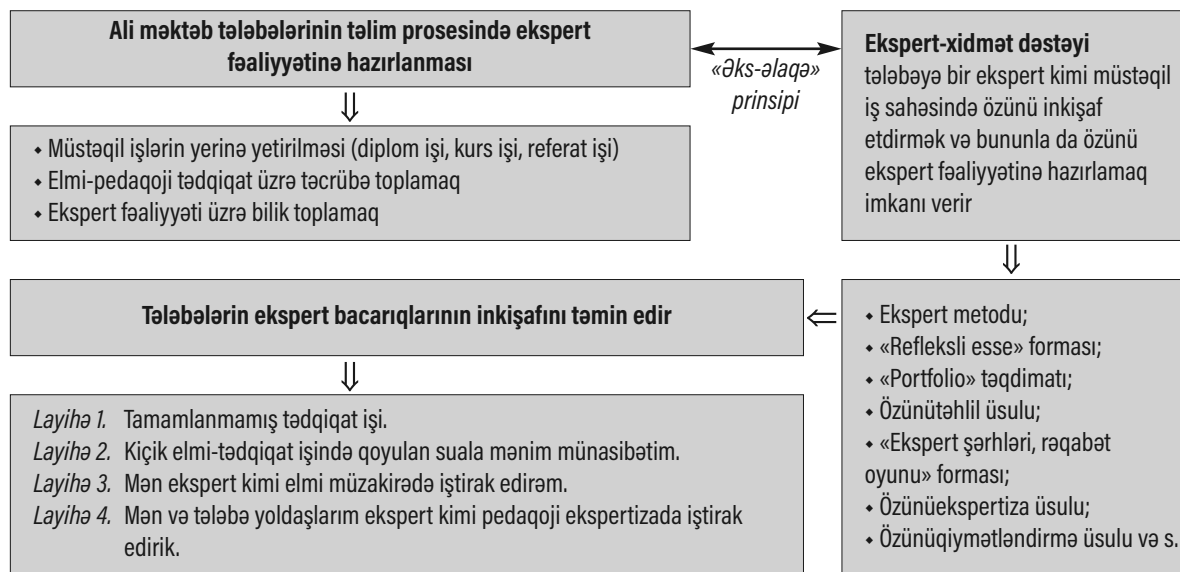
Ali məktəb tələbələrinin pedaqoji strategiya əsasında yaradılan ekspert fəaliyyətinə hazırlanması modeli cədvəl 7-də əks olunub.

Haqqında bəhs etdiyimiz modelin mexanizminin mahiyyəti və effektivliyi aşağıdakı kimidir:

- tələbələrin müstəqil işinə xidmət edir;
- ekspert bacarıqları üzrə nəticələrin yüksəldilməsini daim nəzarətdə saxlayır;
- özünü ekspertizaya məhsuldar şərait və yeni imkanlar yaradır;
- tələbələrin ekspert fəaliyyətində inkişafın dinamikasını təmin edir;

Tələbələrin elmi-pedaqoji praktikasında ekspert fəaliyyəti üçün zəruri olan üç mühit cədvəl 8-də qeyd olunub.

Cədvəl 9. Təlim prosesinin subyektlərinin münasibətləri (rəhbərlik, təhsilalanlar, valideynlər, məktəbdaxili ekspert-mütəxəssis) «əks-əlaqə» prinsipi əsasında qurulub



Cədvəl 10. «Refleksli esse» forması. Mənbə: [Бузальская Е. В. Москва, 2015]

Essenin məzmunu	Essenin strukturu və planı
<ul style="list-style-type: none"> • Refleksiya tələbələrə yalnız işin həyata keçirilməsinə kömək etmək deyil, həm də məntiqi bir zəncir qurmaq, əldə olunmuş təcrübənin sistemləşdirilməsi, digər tələbələrin uğurları ilə müqayisə etməkdir. • Bu, tələbələrə dərstdə öz işinin effektivliyini qiymətləndirməyə imkan verir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Essenin strukturu ona tətbiq edilən tələblər ilə müəyyən edilir. • Məruzədə tələbələrin problemlə bağlı fikirləri qısa tezis (T) şəklində təqdim edilir. • Bu fikirləri sübutlarla təsdiqləyir və bunların əsasında tezis arqumentlərini (A) təqdim edirlər. • Beləliklə, tələbələr essenin quruluşunu müəyyənləşdirirlər (tezislər və arqumentlərin sayı mövzudan, seçilmiş plandan, düşüncə məntiqindən asılıdır).

Bu modeldə tələbələrin ekspert fəaliyyətinə hazırlığı pedaqoji prosesin «əks-əlaqə» prinsipi əsasında qurulub və onun məhsuldarlığı ekspert-xidmət dəstəyi ilə təşkil olunur. Beləliklə, tələbə bir ekspert kimi müstəqil iş sahəsində özünü inkişaf etdirmək və ekspert fəaliyyətinə hazırlamaq imkanı qazanır. Bundan başqa, «müəllim və tələbələrin birgə fəaliyyəti zamanı subyektlərarası münasibətlərin fəallaşdırılması, təlim prosesində subyekt-obyekt və obyekt-subyekt münasibətlərinin qarşılıqlı surətdə bərqərar olması son nəticədə subyekt-subyekt münasibətlərinə gətirib çıxarır»

[Məmmədli L.A. 2014]. Bu deyilənlər cədvəl-9-da öz əksini tapıb.

Beləliklə, tələbə ekspert kimi «bir müstəqil işi təhlil edərkən, motivləri və məqsədi görməli, onların əsasında fəaliyyət göstərməli, aşkar olan qüsurları müəyyənləşdirməli və müstəqil işin daha əlverişli qurulmasını layihə kimi təqdim etməlidir» [Abbasov A.N. 2010].

Sual: «Refleksli esse» formasının məzmunu, strukturu və planı təxminən necədir?

Cavab: «Refleksli esse» formasının modeli cədvəl 10-da əks olunub. Bu model tələbələrin təşəbbüskarlığının, müstəqilliyinin, yaradıcı

Cədvəl 11. «Ekspert şərtləri» rəqabət oyunu

Ekspertin məntiqi səviyyələri	«Bir cümləyə əsaslanan mənim ekspert şərtlərim» modeli üzrə tələbə-ekspertin məntiqi nəticələri
Bilik	Təklifin xarakterini (xüsusiyyətləri) müəyyənləşdirir
Anlayış	Cümlənin fərqli xüsusiyyətlərini söz və intonasiya baxımından izah edir
Tətbiq	İfadə və intonasiya məqsədi ilə cümlələr qurulur
Təhlil	Cümlənin intonasiyasına təsir edən amilləri müəyyənləşdirir
Sintez	Söz və intonasiya məqsədi ilə cümlə dəyişdirilir
Qiymətləndirmə	Təklif və onun növləri haqqında kiçik bir təqdimat təqdim edir

Cədvəl 12. Müzakirə zamanı tələbələr çıxış edirlər. Çıxışlar əsasında onlar tədqiqatın elmi səviyyəsini müəyyənləşdirirlər.

Tələbə-ekspertin digər tələbə-ekspertlərlə kiçik tədqiqat işinin müzakirəsi		
Suallar (öyrədici, korreksiyaedici)	Cavablar (doğru, yanlış və tamamlanmamış)	Çıxışlar (tövsiyə xarakterli müxtəlif fikirlər)
Qeyd: Bütövlükdə tövsiyə xarakterli fikirlər tədqiqat məzmununda olan qüsurların aradan götürülməsi üçündür		

imkanlarının inkişafına kömək edir.

Essenin planı vacibdir, ona görə ki, «plan fikri intizamlaşdırır, materialın sistemlə, məntiqi ardıcılıqla şərhinə şərait yaradır, fikirlərin lakonik izahına kömək edir» [Həsənov F., Ağayev Ə. 2007].

Sual: «Ekspert şərtləri» rəqabət oyunu modelinin mahiyyəti nədən ibarətdir?

Cavab: «Ekspert şərtləri» rəqabət oyunu modelinin mahiyyəti *cədvəl 11*-də əks olunub. Rəqabət oyunu məntiqi cəhətdən məqsədyönlüdür, o, tələbədə ekspert biliklərinin keyfiyyətinə səmərəli təsir göstərir.

Pedaqoji ekspertiza baxımından elmi-tədqiqat sahəsində olan meyarlara uyğun cədvəli təqdim edirik (Cədvəl 12).

Çıxışlar suallardan yaranır ki, bu da tələbələrin ekspert təfəkkürünü inkişaf etdirir. Bununla belə, düşünürük ki, tələbələrin ekspert fəaliyyətinə hazırlanmasında mini-modellərin istifadəsi daha məqsədəuyğun olardı. *Cədvəl*

13-də bunun nümunəsini təqdim edirik.

Bu cədvəli təhlil edərkən belə bir ümumiləşdirilmiş elmi-nəzəri nəticəyə əsaslanaraq bilirik ki, ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanmasında mini-modellərin tətbiqi məqsədyönlüdür. Tələbə bu zaman bir ekspert kimi mövcud olan problemlərin həllində müasir metod və yanaşmalardan istifadə edir, didaktik materialları müəyyənləşdirir, nəzəri anlayışları tənqidi qiymətləndirir, elmi məlumatlarla işləməyi bacarır, kiçik bir tədqiqatın nəticələrini şərh və təhlil edir.

Qeyd edək ki, müstəqil iş sahəsində tələbə «ekspert kimi hər hansı bir didaktik sistemi və onun integrativ variantı üzrə danışmağı (məlumat verməyi) və hətta nümayiş dərsi aparmağı» [Abbasov A.N. 2010] öyrənir. Məsələn:

- Tələbələrin auditoriyadankənar müstəqil işi.

Cədvəl 13. Mini-modellərin məzmununun mahiyyəti. Hər bir model elmi cəhətdən məqsədyönlüdür, o, tələbələrdə ekspert motivasiyasını formalaşdırır.

Mini-modellər. Mənbə: [Санникова Л.Н. Магнитогорск, 2005; Гареева Г.Н. Владикавказ, 2013]	
Modellərin mövzuları	Modellərin məqsədləri və vəzifələri
Elmi işlə bağlı suallar	Sual sayına görə (Niyə? Necə izah etmək olar? Nəyə görə? Hansı şəkildə?) tələbələrin elmi-tədqiqat işində ekspert düşüncəsi müəyyən olunur. Sorğu-sualların siyahısı ilə tələbələrdə ekspert-tədqiqatçı biliyi formalaşır və ekspert fəaliyyəti inkişaf edir.
İş oyunu: «Mən ekspertəm»	Oyunun bu formasının istifadəsi bir rol yanaşması kimi hesab olunur. Tələbələri tədqiqat fəaliyyətində ekspert biliklərinin inkişafına yönəldir və onlara müstəqil ekspert kimi iştirak etməyə şərait yaradır, bu istiqamətdə özünüöyrənmə prosesini həyata keçirir. Burada hər bir tələbə eyni vəzifə daşıyır. Vəzifənin növündən asılı olaraq işin nəticəsi yoxlanmaq üçün bir elmi metodistə təqdim edilə bilər.
Situasiya məsələlərinin həlli	Situasiya məsələləri, intellektual əməliyyatlar informasiya ilə işləmə prosesində mütəmadi olaraq tələbələri inkişaf etdirməyə imkan verir: tanış olmaq, yəni vəziyyətə bələd olmaq; anlamaq; tətbiq etmək; təhlil etmək; sintez və interpretasiya etmək; qiymətləndirmək. Situasiya məsələlərinin spesifikliyi praktikiyönlü xarakter daşıyır və mahiyyəti ondan ibarətdir ki, onlar dəqiq bir mövzu ilə bağlıdır, onu həll etmək üçün xüsusi bilik tələb edir. Situasiya vəzifənin vacib elementi — problemlə bir sual, məsələdir, o, mürəkkəb bir şəkildə tərtib olunur, buna baxmayaraq tələbə ona cavab tapmaq istəyir.
Kiçik tədqiqat	Elmi metodist tələbələri kiçik bir tədqiqat mövzusunun doğru seçiminə, onun üsul və vasitələrinin müəyyənləşdirilməsinə istiqamətləndirir. Mövzu nəzəri də, praktiki də ola bilər. Burada tələbə seçilmiş mövzuya uyğun olaraq hər hansı bir fərziyyə irəli sürür. Bu və ya başqa bir mövzunu seçərkən, tələbə aşağıdakı suallara cavab verməlidir: — Mənim üçün ən maraqlı nədir? — Əvvəlcə nə etmək istəyirəm? — Daha çox hansı elmi məlumatı bilmək istəyirəm və onu necə öyrənmə bilərəm? Bu sualları cavablandırmaqla, o, tədqiqat mövzuları arasında əlaqə yaratmaq məqsədilə elmi metodistdən məsləhət ala bilər.

- Tələbələrin auditoriyada müstəqil işi.
- Tələbələrin yaradıcılıq, tədqiqat xarakterli müstəqil işi.

«Ali məktəb gənclərə hazır biliklər verməkdən daha çox «bilikləri əldə etmək» yollarını öyrətməlidir» [Rüstəmov F.A., Dadaşova T.Y. 2007]. Bu səbəbdən, tələbənin müstəqil iş sahəsində ekspert bacarıqlarını sınaq etmək üçün sadə bir tapşırıqdan daha mürəkkəb bir tapşırıq keçmək məqsəduyğundur. Məsələn:

- öyrənilən mövzularda əyani vəsaitlərin hazırlanması;
- mühazirə, seminar, praktik və laboratoriya

dərslərinə hazırlıq;

- məqalələrin təqdimatı;
- mühazirələr və seminarlarda müzakirə olunmayan problemlərin qeyd edilməsi;
- yoxlama işlərini yerinə yetirmək;
- testlərin hazırlanmasında tələbələrin iştirakı;
- tədqiqat və yaradıcı tapşırıqların yerinə yetirilməsi;
- kurs və diplom işlərinin yazılması və təhlili;
- «Dəyirmi masa» çərçivəsində mövzuların müstəqil öyrənilməsi və s.

Cədvəl 14. Məqalənin yeniliyi, nəzəri və praktik əhəmiyyəti

Məqalənin yeniliyi	Məqalənin nəzəri əhəmiyyəti	Məqalənin praktik əhəmiyyəti
Respublikamızda ali məktəb tələbələrinin müstəqil işinin keyfiyyətini yüksəltmək üçün «Tələbələrin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması» modelinin əhəmiyyəti	Pedaqoji ekspert fəaliyyətinin metodoloji əsasları, nəzəri-praktik materiallar kimi müəyyənəşdirilməsi və ali təhsil müəssisələrində istifadə olunması	Ekspert fəaliyyəti ali məktəb tələbələrinə elmi-tədqiqat işində müntəzəm təhlilə kömək edir, onları bir ekspert kimi formalaşdırır, ekspert bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Qeyd edək ki, hazırda respublikamızın ali təhsil sistemində tələbələrin bilik və bacarıqlarının inkişafı sahəsində yüksək səviyyəli standartlara nail olunması üçün müstəqil işlərə geniş yer verilir. Məsələn, bir neçə əlavə təhsil mühitinə diqqət yetirək:

- ADA-da elmi-tədqiqat və tədris mərkəzi «Big data» mühiti (məqsəd: milli analitik mütəxəssislərin hazırlanması).

- «Sabah» layihəsində məntiqli düşünən və informasiyaları təhlil etməyi bacaran mütəxəssislər hazırlanması.

- Xəzər Universitetində universitetdaxili tədqiqatlar aparmaq (məqsəd: tənqidi və analitik düşünən mütəxəssislər hazırlamaq) və s.

Yuxarıda şərh edilən elmi-pedaqoji əsasları yekunlaşdırarkən həm nəzəri, həm də praktik baxımdan ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması ilə bağlı belə ümumi nəticəyə gəlmək olar:

a) ekspert fəaliyyəti keyfiyyət və kəmiyyət göstəricilərinin müqayisəsinin, ümumiləşdirilməsi və mücərrədləşdirilməsinin nəticəsidir və bu əməliyyatlar bir-biri ilə vəhdətdədir;

b) ekspert fəaliyyəti tələbələrin özünə təsir göstərməkdir, özünütəlimə istiqamətləndirmək və motivləşdirmək məqsədilə istifadə etdiyi güclü vasitədir;

c) «Ali məktəb tələbələrinin ekspert fəaliyyətinə hazırlanması modeli» tələbədə öz tədqiqat fəaliyyətinə, özünüqiyətləndirmə və onun nəticələrinə tənqidi münasibət formalaşdırır.

Məqalənin mahiyyətini *cədvəl 14*-də qeyd etdiyimiz nəzəri və praktik əhəmiyyətindən də görmək mümkündür. Mövzuya əsasən məqalənin istiqaməti «Ali pedaqoji təhsildə ekspert fəaliyyəti», problemi isə «ali təhsil müəssisələrində tələbələrin müstəqil işinin optimallaşdırılması»dır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abbasov A.N. Pedaqogika: orta ixtisas məktəbləri üçün dərs vəsaiti. (2010). Bakı: Mütərcim, 344 s.
2. Abbasov Ə.M. (2016). Ümumi təhsil standartlarının psixopedaqoji xüsusiyyətlərinə dair // Kurikulum, № 4, Bakı: CBS mətbəəsi, səh. 5-10.
3. Cəbrayilov İ.H. «Azərbaycanda təhsil siyasətinin prioritetləri: müasir yanaşmalar» (2016). Beynəlxalq eimi konfransın materialları. Naxçıvan şəhəri. Bakı: Təhsil Texnologiyaları Mərkəzinin nəşriyyatı, səh. 22-23.
4. Həsənov F., Ağayev Ə. (2007). Pedaqogika (Dərslik). Bakı, «Nasir» nəşriyyatı. 296 s.
5. Məmmədli L.A. Tələbələrin idrak fəallığının inkişaf etdirilməsi yolları. (2014). Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Mütərcim» Nəşriyyat-Poliqrafiya Mərkəzi, 26 s.
6. Rüstəmov F.A., Dadaşova T.Y. (2007). Ali məktəb pedaqogikası (Magistratura pilləsi üçün dərslik). Bakı, «NURLAN». 568 s.
7. Аскольская Е.А. Некоторые аспекты методики отбора экспертов на основе оценки степени доверия к уровню

- профессионального суждения (2010) // Известия Оренбургского государственного аграрного университета, № 4 (28), с. 170-172
8. Бузальская Е. В. (2015) Эссе к истории становления жанра // Мир русского слова № 2.
 9. Валеев Г.Х. (2006) Экспертиза научных исследований в сфере социогуманитарного знания // Педагогика, №5, с.23-29.
 10. Гареева Г.Н. Формирование компетенции экспертной оценки образовательной среды у студентов магистратуры. (2013). Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Владикавказ: «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 22 с.
 11. Жигалев Б. А. (2011) Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе // Высшее образование в России, № 3, с. 58-62.
 12. Иванов Д.А. (2008) Экспертиза в образовании: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. Москва: Академия. 329 с.
 13. Иванов Д.А. (2011) Экспертиза экспериментальной и инновационной деятельности в образовании. М.: Изд-во УЦ «Перспектива», с. 202.
 14. Иванченко Г. В., Леонтьева Д. А. (2006). Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. Москва: «Смысл», 454 с.
 15. Игнатьева О.А. Институт экспертизы как предмет научных исследований: социологический аспект (2013) // История и социально-образовательная мысль. Москва: выпуск 6, с.125-127.
 16. Кучер С. (2008) Идеальный эксперт в образовании // Народное образование, № 5, с.102-107.
 17. Лобок А. (2007) Модель института профессиональной экспертизы педагогической инноватики // Школьные технологии, № 5, с. 69-78.
 18. Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. (2008.) Экспертиза качества образования: европейский подход. Москва: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 100 с.
 19. Новикова Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качества, способы отбора // Пед. диагностика, 2006, №3, с. 26-43.
 20. Прусак А.И. (2006) Актуальное требование к экспертам в сфере образования: мудрость // Школьные технологии, №5, с. 161-165.
 21. Самигуллина Г., Багавиев И. (2007) Экспертиза работы учителя: что должен и чего не должен делать эксперт // Директор школы, № 8, с.47-52.
 22. Санникова Л.Н. (2005). Подготовка студентов вуза к экспертизе образовательного процесса дошкольного учреждения: диссертация кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 179 с.
 23. Семаго М.М. (2005). Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. Метод. Пособие, 2-е изд. Москва: Айрис-Пресс, 128 с.
 24. Умняшова И.Б. (2017) К вопросу о профессиональной этике специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую экспертизу в сфере образования // Вестник практической психологии образования. № 3, с. 25-29.
 25. Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. (2017) Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. Том. 22, № 4, с. 75–83.
 26. Шургина С.А. (2006) Организация экспертизы инновационной деятельности в образовании // Справочник руководителя образовательного учреждения. М., № 8, с. 22-30.
 27. Aybek B.; A. Serkan (2016) An Analysis of the Units «I'm Learning my Past» and «The Place where We Live» in the Social Studies Textbook Related to Critical Thinking Standards. Eurasian Journal of educational research, Issue: 65, Pages: 35-54
 28. Grosslight L; Unger C; JAY E. (1991) Understanding models and their use in science-conceptions of middle and high-school-students and experts. Journal of Research In Science Teaching, Volume: 28, Issue: 9, Pages: 799-822.

Fizika müəllimliyinə namizədin qazandığı elmi bilik və bacarıqları tədris prosesində tətbiq etməsi

Dwi Agus Kurniawan¹, Dr. Darmaji², Astalini³, Peni Sefiah I.⁴

Müəlliflər:

¹ Dwi Agus Kurniawan —
Pedaqogika üzrə fəlsəfə
doktoru, Riyaziyyat və
Təbiət Elmləri Bölümü,
Jambi Universiteti,
İndoneziya. E-mail:
dwiagus.k@unja.ac.id

² Darmaji — Dr. Riyaziyyat
və Təbiət Elmləri Bölümü
müəllimi, pedaqogika və
elmlər fakültəsi, Jambi
Universiteti, İndoneziya.

³ Astalini — Jambi
Universitetinin müəllimi,
İndoneziya.

⁴ Peni Sefiah I. — Jambi
Universiteti bakalavr
tələbəsi, İndoneziya.

Annotasiya. Elmi bilik və bacarıqlar mahiyyət etibarilə tədris müddətində tələbənin qazandığı əsas və integrativ bacarıqlardan ibarətdir. Əsas bacarıqlar tədris müddətində integrasiya olunmuş bacarıqların əsasını təşkil etdiyi halda, integrasiya edilmiş bacarıqlar praktikada əxz olunur. Bu tədqiqatın məqsədi integrasiya olunmuş elmi biliklərin nümunəsində fizika təhsili alan tələbənin bacarıqlarını ortaya çıxarmaqdır (məlumatların cədvəlini hazırlamaq, verilənlər arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirmək, məlumat və proses məlumatlarının əlçatanlığını müəyyən etmək). Bu işi *mütəmadi təsvir (Sequential Descriptive)* modelindən istifadə edərək qarışıq metodu əsasında reallaşdırmaq mümkündür. Nümunə olaraq əsas texniki üsul məqsədli nümunələrdən istifadə etmək texnikasıdır. Onlar istifadə edilən məlumatların toplanması vasitələri, müşahidə sənədləri, müsahibələr və sənədlərdir. Tədqiqat nəticəsində müəyyən olunmuşdur ki, fizika təhsili alan gələcək müəllimlərin tədris qabiliyyəti, integrasiya olunmuş elmi bilik və bacarıqlarının praktikada tətbiq edilməməsi və laboratoriya materiallarının tam dərk edilməməsi səbəbindən qənaətbəxş səviyyədə deyil.

Açar sözlər: Elmi-təcrübi sınaq, akademik tədris ilində qazanılan bacarıqlar, fizika müəllimi.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.18

Məqaləyə istinad: Dwi Agus Kurniawan, Darmaji, Astalini, Peni Sefiah I. (2018) *Fizika müəllimliyinə namizədin qazandığı elmi bilik və bacarıqları tədris prosesində tətbiq etməsi*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 71–85

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 23.09.2018; Qəbul edilib: 08.10.2018

Description of Science Process Skills for Physics Teacher's Candidate

Dwi Agus Kurniawan¹, Dr. Darmaji², Astalini³, Peni Sefiah I.⁴

Authors:

¹ Dwi Agus Kurniawan, Phd.,
Department of Mathematics and
Natural Sciences Education,
University of Jambi, Indonesia.
E-mail: dwiagus.k@unja.ac.id

² Darmaji, Dr., lecturer at
University of Jambi, Faculty of
Teacher Training and Science,
Department of Mathematics and
Natural Sciences Education,
Indonesia.

³ Astalini, Lecturer at University
of Jambi, Indonesia.

⁴ Peni Sefiah I., Student of
University of Jambi, Indonesia.

Abstract. Science process skill consists of basic and integrated process skills. Basic skills are the basis for integrated process skills. Integrated process skills can be seen in practicum activities. The purpose of this research is to know the skill of integrated science process (make the data table, describe the relationship between variables and obtain and process data) Physics education student. This research used a mixed method using Sequential Explanatory model. Sampling technique used is Purposive Sampling. The instruments of data collection used are observation sheet, interview, and documentation. The result of research stated that the integrated science process skill of physics education student as a whole is not good because of lack of experience in doing practicum and their understanding of lab materials.

Keyword: Guide practical, Science Process Skill, Physics Teacher

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.18

To cite this article:

Dwi Agus Kurniawan, Darmaji, Astalini, Peni Sefiah I. (2018) *Description of Science Process Skills for Physics Teacher's Candidate*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 71–85

Article history

Received: 23.09.2018; Accepted: 08.10.2018

Introduction

Champagne and Klopfer (1981) in Behera (2014) "used the term 'process skills' to refer to the processing strategies that a person brings to bear in solving a problem." Sartika (2015) "SPS is a scientific method in which trained steps to find something through experiments." Rezba, et al (2003) "they are the things that scientists do when they study and investigate." Scientific process skills are scientific strategies undertaken to solve problems through scientific activities.

Scientific process skills are grouped into two, namely basic and integrated science process skills. In this article only discuss integrated process skills. Chabelengula (2012) "integrated process skills include controlling variables, defining operationally, formulating models, interpreting data and experimenting formulating hypotheses and describing relationships between variables." Rezba, et al (2003) "the integrated skills are not separate and distinct from the basic skills. The basic skills provide the foundation for the more complex integrated skills." Karamustafaoglu (2011) "the integrated process skills are the terminal skills for doing an experiments or solving the problems." Then it means integrated science process skills are very important skills to be improved so that students have the ability to solve problems well and able to interact well with each other.

Process skills of collecting and processing data are a skill to obtain information or data from the literature or observation. Rezba (2003) "students will carry out several investigations and produced their own data tables." Creating a table is done after the data collection is complete. This is necessary so that students are able to present the necessary data in the research. Rezba, et al (2003), One skill need to conduct an investigation is the organization of data in tables. From the existing data, students are required to describe the relationship between the variables of the data table that has been made a graph. Rezba, et al (2003),

One each other skills associated with the graphing needs of the skill of interpreting a graph. Integrated science process skills are very important and interrelated.

According to the Malaysian Standard Curriculum for Primary School (2013) in Rauf, et.al (2013), integrated science process skills are required for solving the problems, seeking answers or making systematic decisions. It is a mental process that will encourages critical and creative thinking, then analytic and systematic thinking. Mastering at science process skills with a better understanding and appropriate attitude towards science would ensure the students think effectively. Farsakoglu (2014) "integrated Science Process Skill involves creative and critical thinking alongside scientific thinking." Ting (2014) "with the variety of teaching and learning methods in the classroom, it is anticipated that pupils' interest in science will be enhanced." Science lessons that are not motivated will affect their scientific thinking skills and curiosity. By applying integrated process skills students become more curious to find scientific concepts, thereby increasing their ability to think critically.

Lavinghousez (1973) in Burak, et al (2012) that "the way to measure the SPS of students is from their laboratory reports, oral presentations, and observation." Buyuktasapu, et al (2012) said that In this study point out that Processing Skills necessary for children to do scientific research can be developed. Skills of students' science processes can be seen from practicum activities because in practicum activities involve students in the use of laboratory tools that are used to discover the concept of physics both individuals and groups.

The result of lecturer's evaluation stated that there are still many obstacles faced by students in the process of practicum implementation. The research by Kuswanto (2017), students' science process skills in the lab is still very low. With such circumstances, it means that the students have not been able to independently perform their practical ac-

tivities and have little initiative in solving their lab problems.

Norma (2017) "based on the KPS of students who are highly unskilled, the factors that affect the student's KPS, the initial experience of students before the basic physics lab is still small, the students' knowledge about the concept in the practicum material, the availability of practicum tools and the practicum guidance that is not train SPS." Santiani (2011) "a practicum guide as one of the learning resources in practicum activities should be a guide for students in developing science process skills." Meerah (2002) "what is crucial is the quality of the experiences that students have there." In a similar vein, the finding of research on the understanding of the science inquiry is as negative as those for conceptual understanding. Students should have practicum experience from teachers while students are still studying in high school because of the ability of teachers in teaching the material to be a student's stock when a student at the university.

The survey results from DebBurman (2002) "quantitatively support the pedagogy's success by reporting consistently positive student attitudes toward their learning." Students perceived substantial improvements in several science process skills. Leonor (2014) "due to the fact that every new concept, understanding, and phenomena in science require a new approach or a re-evaluation of the old approach, all for the purpose of passing to the learner the scientific knowledge and process skills." Integrated science process skills have an effect on pedagogical ability, if the science process skill is good then the pedagogic ability is also good.

Methods

The research method used is a mixed method using Sequential Explanatory model. Creswell (2014), an Explanatory sequential mixed method is one in which the researcher first conduct quantitative research analyzes

the result and then builds on the results to explain them in more detail with qualitative research.

The subject of this research is a student of Study Program of University. The sample in this research was taken using purposive sampling technique with the number of samples obtained by 30 students. The data obtained in this study are qualitative data and quantitative data. Qualitative data was obtained through observation using observation sheet while quantitative data was obtained through interview using interview sheet. To strengthen the data result also conducted documentation study on the final report of student practicum.

Data analysis technique used is quantitative data analysis first, then analyzed qualitative data to compare the result of quantitative data. Analysis of the observed data obtained is done gradually. Observations were conducted in a non-participatory way, meaning that the researcher did observations outside the observed group (Bundu, 2006). Skill scoring used is a four scale, from a Likert scale. Selection of four scales is intended to adjust the criteria desired by the researcher that is; 1) Very bad; 2) Not Good; 3) Good; 4) Very Good. These four criteria are supplemented by rubric.

Results

Measurement of students' science process skill is done when students perform Basic Physics I practice on measurement, friction, equilibrium, density, and viscosity. integrated science process skills Here are the results of students' integrated process skill observation on each practical material (creating a data table, describing relationships between variables and obtaining and processing data):

1. Measurement

In the measurement material, there are 3 practicum activities performed, namely the measurement of the steering wheel, screw micrometer and spherometer. Here are the results of the students' process skills when doing the measurement practice:

Table 1. **Description of SPS observation sheet on Steering Wheel Material**

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	12	8	4	6
2	Create a data table	7	13	7	3
3	Describe the relationship between variables	8	17	5	0

Figure 1. **The SPS chart collects and processes the term data material**

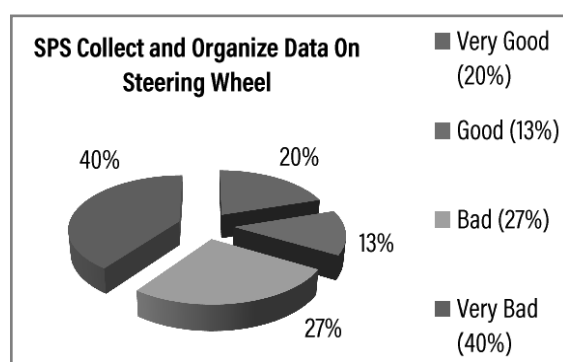
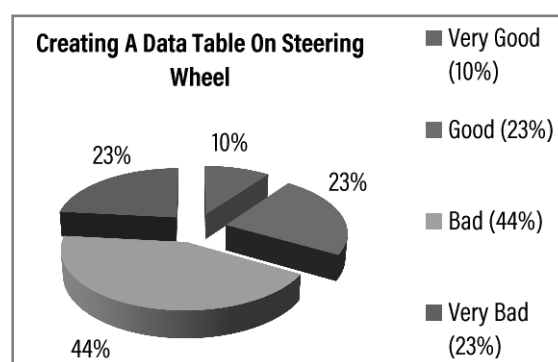


Figure 2. **The SPS chart creates a table of Steering Wheel materials**

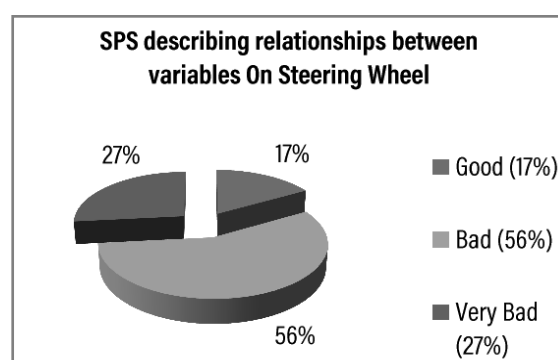


a. Steering wheel.

Figure 1 explains that students who possessed the science-process skills to collect and process very good, good, bad and very bad sequential data are 20%, 13%, 27% and 40%, respectively. From the data, it is known that the students' science process skill which is included in the category is good because the students have experience in conducting the term laboratory. While students who have the skills of the process of science is not good because the students have no experience in collecting and processing data on the measurement of the steering wheel.

Figure 2 shows that students' science process skills in making the tables are variate. Figure 2 shows that students who have science-process skills create a table are very good, good, bad and very bad are 15%, 22%, 41% and 22% respectively. From the data can be seen that many students who have the

Figure 3. **The SPS chart illustrates the relationship between variable On Steering Wheel material**



skills of the science process are not good. This is because the students have never practiced the previous slide.

Figure 3 shows that the students' science process skills in describing the relationships

Table 2. Description of SPS observation sheet on Micrometer Screw Material

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	9	11	7	3
2	Create a data table	6	14	5	5
3	Describe the relationship between variables	21	7	2	0

Figure 4. The SPS chart collects and processes the data On micrometer screw material

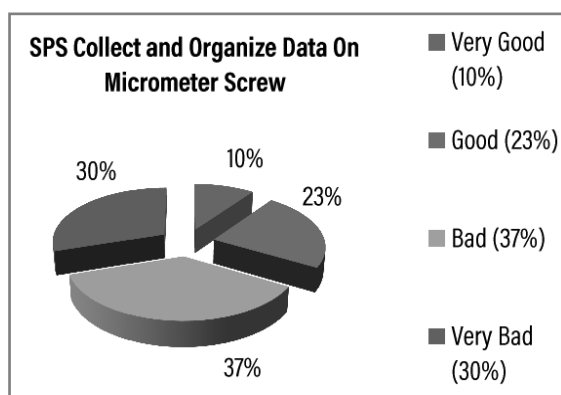
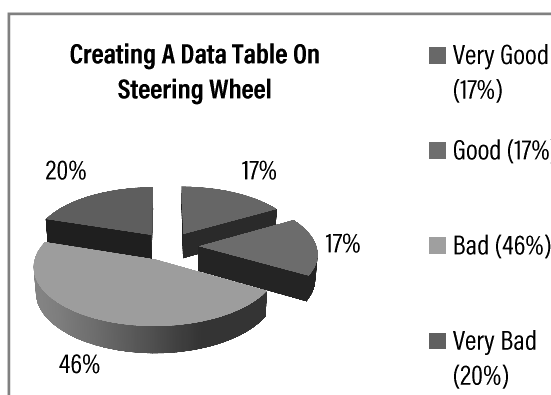


Figure 5. The SPS chart create a table on micrometer screw material



among variables varied, which were very good, good, bad and very bad at 0%, 17%, 56% and 27% respectively. From the data can be seen that most students have the skills of the science process describes the relationship between the variables is not good. That's because students do not understand the meaning of the variable itself.

b. Micrometer Screw.

Figure 4 shows that the students' science process skills in collecting and processing data varied, which are very good, good, bad, and badly sequential at 18%, 21%, 34% and 27% respectively. From the data can be seen that the dominant students have the skills of the process of collecting and processing data is not good. That's because students have no experience in practicum micrometer screw before.

Figure 5 shows that the students' science process skills in making the tables varied,

which were very good, good, bad and very bad at 17%, 17%, 46% and 20% respectively. From the data, it can be seen that most students have bad science process skills to create a table. The interview result obtained that because students have never practiced micrometer screw, so the student has not been able to create data table well.

Figure 6 shows that students' science process skills in describing the relationships among variables varied, is good, bad and very bad, respectively 7%, 23%, and 70%. The data shows that most students have the skills of the scientific process to describe the relationship between variables is very bad. The result of the interview stated that the reason is that the students have never practiced micrometer screw. In addition, students also do not understand the meaning of the variables in an experiment.

Table 3. **Description of SPS observation sheet on Spherometer Material**

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	4	6	12	8
2	Create a data table	6	4	13	7
3	Describe the relationship between variables	25	3	2	0

Figure 6. **The SPS Chart describing relationship between variables on micrometer screw material**

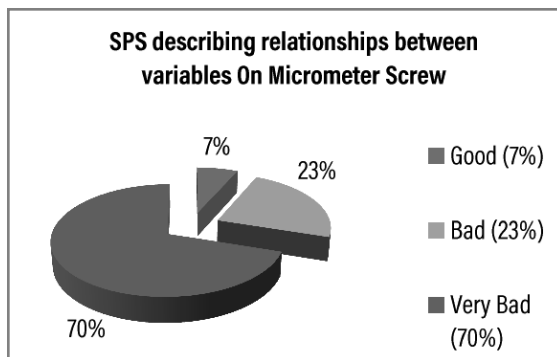
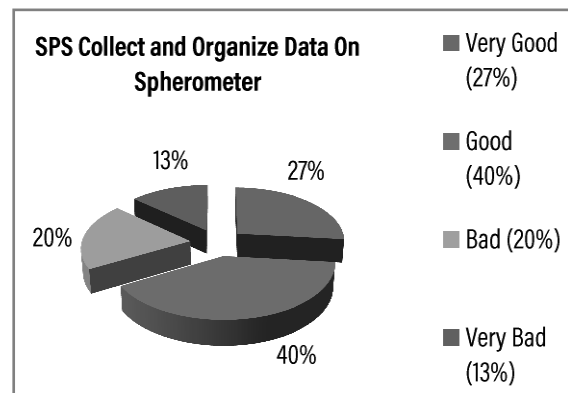


Figure 7. **The SPS chart collects and processes the Spherometer material data**

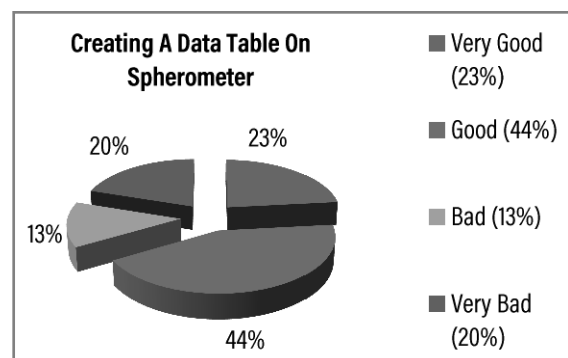


c. Spherometer.

Figure 7 shows that students' science process skills in collecting and processing data varies, which are very good, good, bad, and very bad sequential at 27%, 40%, 20% and 13%, respectively. From the data can be seen that the student process skills are predominantly good. Students are able to collect and process data on spherometer material because the students have experience in conducting the previous measurement practice. In addition, students are also looking for literature as a reference in doing practicum spherometer.

Figure 8 shows that the students' sciences process skill in making the tables varies, which is very good, good, not good and very bad in the sequence is 23%, 44%, 13 and 20%. The data shows that most students have good science-process skills in creating tables. This is

Figure 8. **The SPS chart creates the data table On Spherometer material**



because the students have had experience in conducting the previous measurement practice. In addition, students are also looking for literature as an inner reference do practicum spherometer.

Table 4. Description of SPS observation sheet on Friction Material

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	6	10	7	7
2	Create a data table	4	6	11	9
3	Describe the relationship between variables	6	9	8	7

Figure 9. The SPS chart illustrates the relationship between variables on Spherometer material

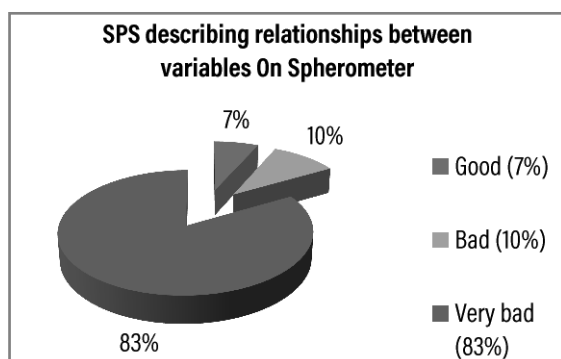


Figure 9 shows that students' science process skills in describing the relationship between variables, that is good, bad and very bad are 7%, 10%, and 83% respectively. From the data can be seen that the skills process of the students in describing relationships between variables is not good. That's because students do not understand the meaning of the variables in an experiment.

2. Friction

Figure 10 shows that the science process skills of students in collecting and processing data vary, very good, good, good and very good are respectively 23%, 23%, 34% and 20%. The data shows that some students have good science process skills and are not good. Some students are able to collect and process data and some are unable to do so. The difference is influenced by the ability of students to understand the friction material.

Figure 10. The SPS chart collects and processes on Friction material

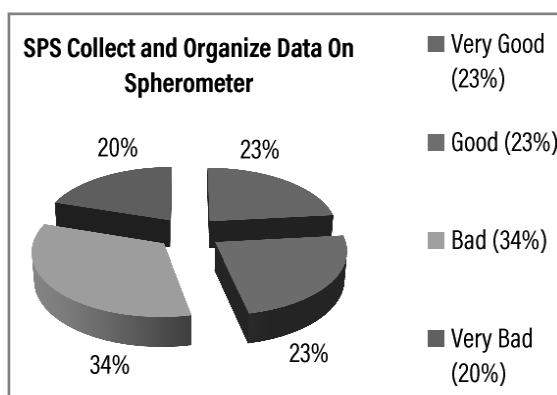


Figure 11. The SPS chart creates a table data On Friction material

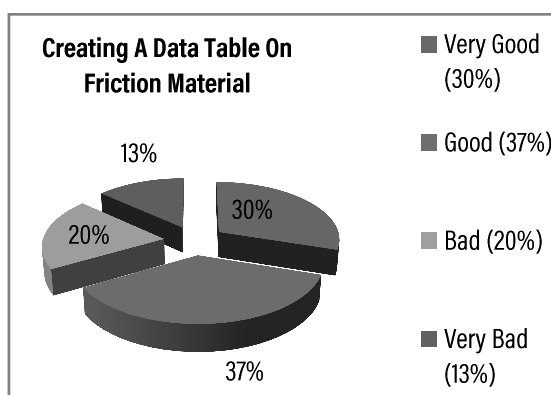
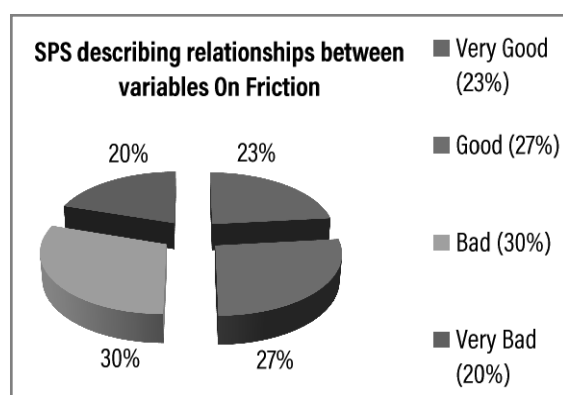


Figure 11 shows that the science process skills of students in making tables varied, which is very good, good, bad and very bad are respectively 30%, 37%, 20% and 13%.

Table 5. **Description of the SPS observation sheet on the Equilibrium material**

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	1	10	6	3
2	Create a data table	5	7	13	5
3	Describe the relationship between variables	17	8	5	0

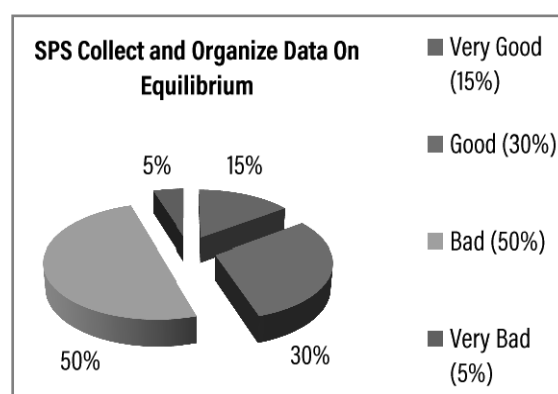
Figure 12. **The SPS Chart illustrates the relationship between variables On Friction material**



The data shows that most students have the skill of the scientific process of making a good table. Based on the experiments conducted the students were able to enter the data obtained in the experimental table.

Figure 12 shows that the results of science process skills of students in describing the relationship between variables are very good, good, bad and very bad are respectively 23%, 27%, 30% and 20%. From the data can be seen that some students have good science process skills and some have bad science process skills. From the data obtained that students who have good science process skills because students are able to the relationship between variables. While students who have science process skill that is not good are students who are unable to describe the relationship between variables due to lack of understanding of the variables. The difference

Figure 13. **The SPS chart collects and processes material data of Equilibrium**



is influenced by the ability of students to understand the friction material.

3. Equilibrium

Figure 13 shows that the science process skills of students in collecting and processing data vary, namely very good, good, bad and very bad in the sequence is 15%, 30%, 50% and 5%. From the data can be seen that the students' science process skills are not good. This is because students do not have experience in the equilibrium practicum in high school.

Figure 14 shows that the science process skills of students in making tables varied, which is very good, good, good and very good are respectively 17%, 43%, 23% and 17%. From these data can be seen that students' science process skills in creating tables are good. But there are some students who can not create a table of experimental results because they have no previous experience.

Table 6. Description of SPS observation sheet on Density materials

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	7	12	8	3
2	Create a data table	2	5	13	10
3	Describe the relationship between variables	6	14	7	3

Figure 14. The SPS chart creates table of Equilibrium material

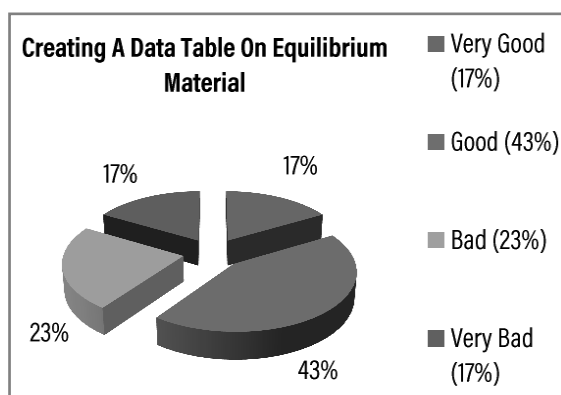


Figure 15. The SPS chart illustrates the relationship between variables of Equilibrium material

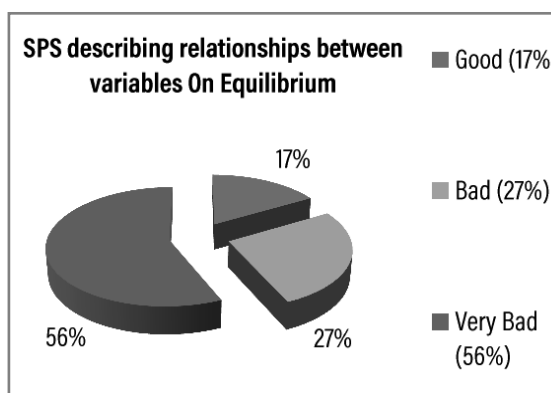
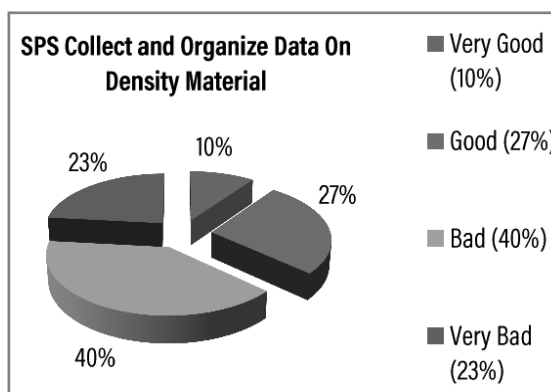


Figure 15 shows that the science process skills of students in describing the relationship between variables are varied, that is good, is not good and is not very good are respectively 17%, 27%, and 56%. From the data can be seen that most students have very bad process skills in describing the relationship between variables. That's because they do not understand the meaning of variables. This is reinforced by the absence of students who have very good skills.

4. Density

Figure 16 shows that the science process skills of students in collecting and processing data vary, that is very good, good, bad and very bad in the sequence were 10%, 27%, 40% and 23%. From the data shows that most of the students have bad science process skills. The result of the interviews confirmed

Figure 16. The SPS chart collects and processes the data On Density material



that it happened because the students had never practiced the previous density, so the science process skills they had were not good.

Table 7. **Description of SPS observation sheet on Viscosity material**

No	SPS Classification	Number of Students			
		Very Bad	Bad	Good	Very Good
1	Collect and organize data	9	10	6	5
2	Create a data table	4	8	13	5
3	Describe the relationship between variables	14	8	5	3

Figure 17. **Chart creates a table On Density material**

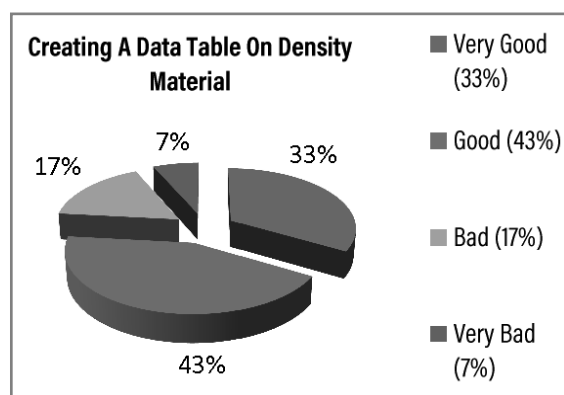


Figure 17 shows that the science process skills of students in making tables varied, which is very good, good, bad and very bad in the sequence are at 7%, 33%, 43% and 17%. Most students have very bad science-process skills in creating data tables. Students have never practiced density before so that students do not understand the data that should be included in the table.

Figure 18 shows that the science process skills of students in describing the relationship between variables are varied, that is very good, good, bad and very bad in the sequence were 10%, 23%, 47% and 20%. Scientific process skills in describing the relationship between variables are all bad. The cause is the same as in previous practice, that is less understanding of the variables and lack of experience in conducting density practice.

5. Viscosity

Figure 18. **The SPS Chart illustrates the relationship between variables on density material**

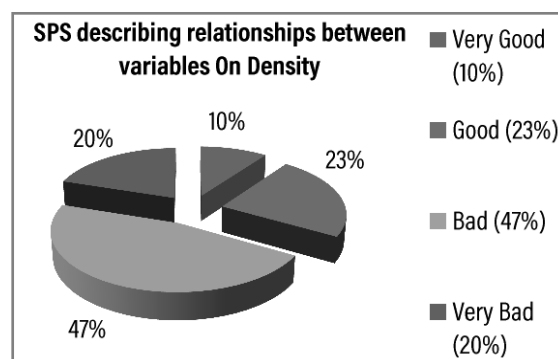


Figure 19. **SPS chart collects and processes data On Viscosity material**

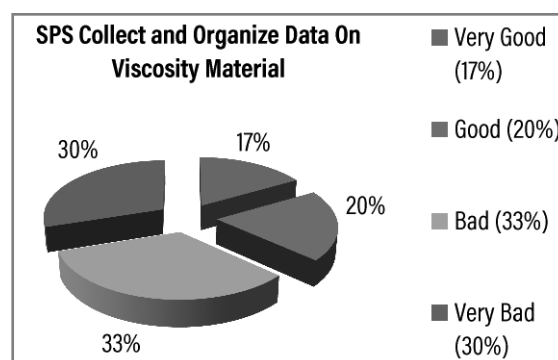
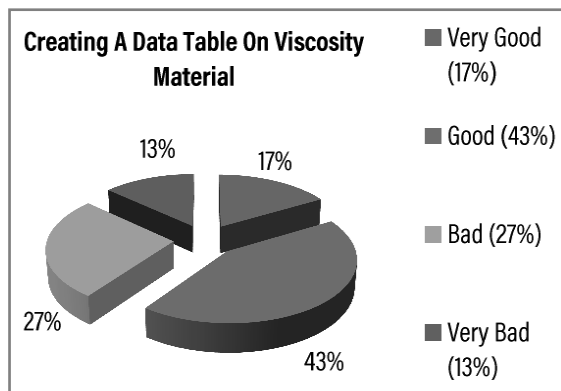


Figure 19 shows that the science process skills of students in collect and process data vary, that is very good, good, good and very good are respectively 17%, 20%, 33% and 30%. The science process skills of collecting

Figure 20. SPS Chart creating table On Viscosity Material



and processing data indicate that it is still not good. Students have no experience in practicum viscosity.

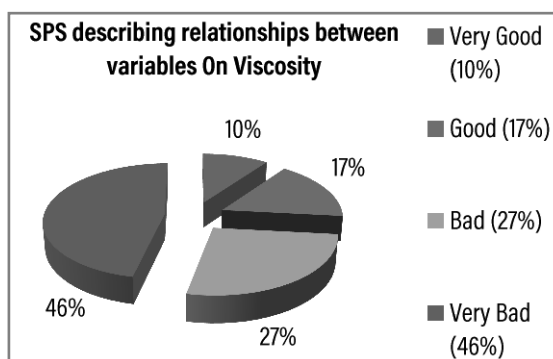
Figure 20 shows that the students' science process skills in making the tables varied, are very good, good, bad and very bad in the sequence were 17%, 43%, 27% and 1 % respectively. From the data can be seen that some students have the skills to make a good table. Students are able to organize the data obtained in the form of experimental tables.

Figure 21 shows that the science process skills of students in describing the relationship between variables are varied, that is very good, good, bad and very bad in the sequence were 10%, 17%, 27% and 46%. As in previous practice, the science process skills describe the relationship between variables is very bad. Students have no experience in doing practicum viscosity. In addition, students also do not understand the variables that exist in the practice of viscosity.

Discussion

Science Process skills are very important thing in science learning. At research based science labs, the development of science process skills enables students to solve the problems, critical, deciding and finding the answers to their curiosity, rather than having

Figure 21. The SPS chart illustrates the relationship between the variables of the Viscosity material



the student just to memorize the concepts (Rehorek, 2004; Germann & Aram, 1996b) in Karamustafaoglu (2011). Science process skills construct the framework of research-based lab applications. With the research-based lab activities, students are able to learn meaningfully, use science process skills and familiarize with the process of how they construct the information they got from the science lessons. Means in applying the science process skills required the pedagogic ability of a teacher or lecturer.

There are many benefits from a practical work. Practical work can turns abstract concepts into concrete experiences. It is appropriate to conceive of teaching as not only giving guidance and providing counselling but also as skillfully constructing situations in which students may engage in guided study with a view to achieving intended learning outcomes. Meerah (2015) "The practical work is important thing in the teaching of science. Through laboratory work or doing experiments or projects, students will develop their process skills, problem-solving skills, manipulative skills as well as scientific attitudes, besides understanding the inquiry process and the nature of science."

The results showed that students' science process skills varied. Science process Skills students' are very bad because students do

not have experience in practicum. This is evidenced by a student interview result that says:

Q: Have you ever practiced measuring, friction, equilibrium, density, and viscosity?

A: No. while in school I have never practiced measuring, friction, equilibrium, density, and viscosity.

Thiel (1976) From a theoretical viewpoint, experience should play a role in the development of any skill. Piaget (1965) in Thiel (1976) claims that in all development, experience and maturation are necessary components. Bartlett (1958) Thiel (1976) views thinking as a high-level skill whose higher level forms must be acquired by practice. Molitor (1971), Reed (1968), and Tannenbaum (1971) Thiel (1976) support this notion that increases in skill performance must be acquired by experience with the skill. The student's experience in practicum affects his science process skills. Inexperienced students have poor science process skills in the lab.

In addition, students' understanding of practicum materials also affects the skills of the scientific process they have. Students less understanding of the meaning of the variable, so that students are less able in describing the relationship between variables. The student interview result says:

Q: What do you think about variables?

A: I do not know what a variable is.

Q: So how can you describe the relationship between variables?

A: I Do not know. If it's a variable I do not know how I can describe the relationship between them.

From the interview result, it can be seen that the students' knowledge about the variable is still very less. Students do not understand the purpose of the variables in the lab so that students are not able to describe the relationship between variables in the lab. Oktadivani (2017) "students' science process skills in describing the relationship between variables is still low despite applying the instructional model recommended in the curriculum

2013." This is because when high school students are too often guided teachers in doing practical activities, the lack of variations of models and methods and media learning used in the learning process.

Vygotsky in Hlaing and Htay (2016) "saw cognitive growth as a collaborative process. Children, said Vygotsky, learn through social interaction". Thus, to develop more systematic, logical, and rational concepts, adults must help direct and organize a child's learning before the child can master and internalize it. Amansoi (2017) "give recommendation to proper training and re-training of science teachers should be made to ensure that they are qualified and equipped with pedagogical skills and impact same to students, the government/proprietors of schools should give priority to equipping the science laboratories and improving the teaching and learning environment, practical work should be emphasized for the proper acquisition of science process skills." The science process skill is influenced by the students' knowledge of the material being studied, so that early knowledge is needed to improve students' science process skills.

Conclusions

Based on the results of research conducted, it can be concluded that the skills of the process of science are very important. Scientific process skills can be seen when practicum implementation. Scientific process skills are influenced by experience, the ability to understand the material and the quality of the teacher in delivering the material. Overall science process skills of university's students is still considered not good.

Suggestions

In order to improve students' science process skills, it is necessary to conduct similar research that can improve the scientific process of physical education students.

References

1. Amansoi, E. O. I., & Basseyii, B. A. (2017). Assessment of Selected Science Process Skills Acquisition among Senior Secondary Schools Students in Calabar Education Zone of Cross River State, Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*, 119.
2. Behera, S., Dr. C.V. Satyaprakash. (2014). Effectiveness of Multi Media Teaching on Process Skill in Biology. *International Journal Of Informative & Futuristic Research*. 1(8)
3. Cresswell, T. (2014). *Place: an introduction*. John Wiley & Sons.
4. DebBurman, S. K. (2002). Learning how scientists work: experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills. *Cell biology education*, 1(4), 154-17
5. Feyzioglu, B., Demirdag, B., Akyildiz, M., & Altun, E. (2012). Developing a Science Process Skills Test for Secondary Students: Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1899-1906.
6. Büyüktaskapu, S., Çeliköz, N., & Akman, B. (2012). The Effects of Constructivist Science Teaching Program on Scientific Processing Skills of 6 year-old. *Egitim ve Bilim*, 37(165), 274.
7. Chabalengula, V. M., Mumba, F., & Mbewe, S. (2012). How pre-service teachers' understand and perform science process skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(3), 167-176.
8. Dogan, I., & Kunt, H. (2017). Determination of Prospective Preschool Teachers' Science Process Skills. *Journal Of European Education*, 6(1), 8-18.
9. Hlaing, S. S & Htay, H. M. (2016). Investigating Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Grade 5 Students' Achievement in Science Process Skills. *Yangon University of Education Research Journal*, 6(1), 1-16
10. Karamustafaoğlu, S. (2011). Improving the science process skills ability of prospective science teachers using I diagrams. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(1), 26-38.
11. Keil, C., Haney, J., & Zoffel, J. (2009). Improvements in student achievement and science process skills using environmental health science problem-based learning curricula. *Electronic Journal of Science Education*, 13(1).
12. Kustijono, R. (2011). Implementation of student centered learning in basic physics lab. *Journal of Physical Research and its Applications (JPFA)*, 1 (2), 19-32.
13. Kuswanto. (2017). Initial Skills Profile New Student Science Skills Process Physics Education Year 2016/2017 In Conduct Basic Physics Practicum 1 At Jambi University. Essay. University of Jambi: Jambi
14. Leonor, J. P. (2015). Exploration of conceptual understanding and science process skills: a basis for differentiated science inquiry curriculum model. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(4), 255.
15. Lestari, U. (2017). Description of Scientific Process Skills of Physics Education Students of Jambi University at Basic Physics Practicum Activity 1 (Skills of Science Process: Observation, Prediction, Classification, And Conclusion). Essay. Universitas Jambi: Jambi
16. Meerah, S. M., Osman, K., & Halim, L. (2005). The science practical assessment tool: Measuring science process skills while doing science.
17. Normayanti. (2017). Description of Scientific Process Skills of Students of Physics Teacher on Basic Physics Practicum Activities I (Process Skills: Defining Variables Operationally, Measuring, Obtaining and Processing Data, and Creating Data Tables). Thesis. Universitas Jambi: Jambi
18. Oktadifani, U., Lesmono, A. D., & Subiki, S. (2017). The Influence of Model Based Project on Skills Process Science And Student

- Learning Outcomes In Physics Learning In High School. *PHYSICS LEARNING JOURNAL*, 5 (2), 109-114.
19. Rauf, R. A. A., Rasul, M. S., Mansor, A. N., Othman, Z., & Lyndon, N. (2013). Incultation of science process skills in a science classroom. *Asian Social Science*, 9(8), 47.
 20. Rezba, R. J., Sprague, C., & Fiel, R. (2003). Learning and assessing science process skills. Kendall Hunt. Sagala, N. L., Rahmatsyah, Mariati, P. S. 2017. The Influence Of Problem Based Learning Model On Scientific Process Skill and Problem Solving Ability Of Student. *IOSR-J RME*. 7(4)
 21. Santiani, S. (2013). Ability of Process Skills of Science Students of Physics of Stain Palangka Raya on Basic Physics Practicum I. *Edu Science: Journal of Science & Mathematics Education*, 1 (2).
 22. The Basic Physics Practical Team. (2013). Basic Physics Practicum Guide 1. Jambi: Physics Education Laboratory of Jambi University.
 23. Thiel, R. P., & George, K. D. (1976). Some factors affecting the use of the science process skill of prediction by elementary school children. *Journal of research in Science Teaching*, 13(2), 155-166.
 24. Ting, K. L., & Siew, N. M. (2014). Effects of outdoor school ground lessons on students' science process skills and scientific curiosity. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 96.
 25. Zeynalova N. (2018). The training methods for the development of the creativity of High School Students. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 683(3), 2018, Baku, Azerbaijan.

Çində peşə təhsilinin inkişafına «2010-2020 Milli Planı»nın təsiri: Layihədən əvvəlki və 7 il sonrakı vəziyyət, proqramın təhlili

Ahmed Alduais¹, Meng Deng²

Müəlliflər:

¹ Ahmed Alduais —
pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru,
Beynəlxalq və Müqayisəli Təhsil
İnstitutu, Təhsil fakültəsi, Pekin
Normal Universiteti (BNU).
Pekin, Çin.
E-mail: ibnalduais@gmail.com

² Meng Deng —
Professor, Xüsusi Təhsil
İnstitutu, Təhsil fakültəsi, Pekin
Normal Universiteti (BNU).
Pekin, Çin.
E-mail: mdeng@bnu.edu.cn

Açar sözlər:

Layihədən əvvəl və sonra,
siyahıyaalma, büro məlumatları,
Çin, Milli Plan 2010-2020, peşə
təhsilinin inkişafı.

Annotasiya. Çinin Təhsil Nazirliyinin peşə təhsilinin inkişafı ilə bağlı hesabatlarına fikir versək peşə təhsilinin inkişafında Milli Planın böyük rol oynadığını görürük. Bununla yanaşı, Milli Planla bağlı ingilis dilində olan rəsmi sənədləri tədqiq etdikdə aydın olur ki, Milli Planın inkişafın təmin olunması ilə bağlı əsaslı rolu yoxdur. Ölkədə Peşə təhsili, ümumilikdə 6 göstərici ilə xarakterizə olunur. Çin Milli Statistika Bürosunun məlumatlarına əsasən göstəricilər bunlardır: məktəb, ümumi qəbul, yeni qəbul, məzunlar, təhsil işçiləri, tam ştatlı müəllimlər. Bu yazıda, əldə olunan statistik məlumatlar əsasında 7 ili əhatə edən rəsmi sənədlər təhlil olunub. Araşdırmalar nəticəsində bəlli olub ki, Milli Planın peşə təhsili ilə bağlı proseslərə müdaxiləsindən əvvəl və sonrakı dövrlərdə peşə təhsili sahəsində də inkişafı xarakterizə edən əsaslı bir fərq yoxdur. Əlavə olaraq müəyyənləşdirilib ki, tədqiqat dövrünü əhatə edən illər ərzində peşə təhsilinin keyfiyyəti aşağı düşüb. Hətta peşə təhsili almaq arzusunda olanların sayı da azalıb. Məqalədə, ümumən belə bir qənaətə gəlinir ki, Çin Təhsil Nazirliyinin peşə təhsilinin inkişafı ilə bağlı irəli sürdüyü tədqiqat nəticələri bu araşdırmanın nəticələri ilə eyniyyət təşkil etmir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.24

ORCID: 0000-0003-0837-4915

Məqaləyə istinad: Alduais A., Deng M. (2018) *Çində peşə təhsilinin inkişafına «2010-2020 Milli Planı»nın təsiri: Layihədən əvvəlki və 7 il sonrakı vəziyyət, proqramın təhlili*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 87–108

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 19.10.2018; Qəbul edilib: 02.11.2018

The effect of the National Plan (2010–2020) on the development of vocational education in China: An evidence from a before-after design at a 7-year interval and policy analysis

Ahmed Alduais¹, Meng Deng²

Authors:

¹ Ahmed Alduais,
PhD, Institute of International
& Comparative Education,
Faculty of Education, Beijing
Normal University (BNU),
Beijing, PRC.
E-mail: ibnalduais@gmail.com

² Meng Deng,
Professor, Institute of Special
Education, Faculty of
Education, Beijing Normal
University (BNU),
Beijing, PRC.
E-mail: mdeng@bnu.edu.cn

Keywords:

Before-after design; census
bureau data; China; National
Plan 2010-2020; vocational
education; vocational
education development.

Abstract. Recent reports by the Ministry of Education in China on the progress of vocational education showed that the realisation of the National Plan is stepping forward. However, our reviewed studies of conducted research in English did not show any study examining the effect of the National Plan and/or the realisation of the objectives set on such policy documents. That said, we conducted a before-after design study at a 7-year interval using six indicators of vocational education and policy document analysis. The census bureau data which was retrieved from the National Bureau of Statistics of China included six indicators of total vocational: school, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. The results indicates insignificant statistically difference between the pre-intervention and post-intervention intervals. However, several implications were inferred from this outcome. These included: the development was restricted to the quality of vocational education other than the quantity; the output contradicts some objectives set on the National Plan like the expansion of vocational education which can be achieved only quantitatively but the results showed rapid decrease of enrolment in the 2016 as compared to high enrolment in 2010 and the pre-intervention period as well; and the use of different terminology and types of vocational education in the different official websites of China has made the accessibility of the secondary data tedious and fussy.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.24 **ORCID:** 0000-0003-0837-4915

To cite this article: Alduais A., Deng M. (2018) *The effect of the National Plan (2010–2020) on the development of vocational education in China: An evidence from a before-after design at a 7-year interval and policy analysis*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 87–108

Article history

Received: 19.10.2018; Accepted: 02.11.2018

Introduction

Vocational education plays a major role in the national development of China's economy. It has been progressing rapidly according to the National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010–2020) (hereafter the National Plan) (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018). It should be linked to regular education and ensure linking preservice and in-service conditions. The number of the students of vocational education in secondary school should increase from 21.79 million in 2009 to 22.5 in 2015 and 23.5 in 2020. Similarly, the number of the students in vocational higher education should rise up from 12.8 million in 2009 to 13.9 in 2015 and 14.8 in 2020. Vocational education should be always the option for those who fail to join colleges and universities (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018). The implementation of the National Plan has been progressing since its execution in July, 2010 (Gu, 2010) which was basically structured with the aim to “guide and allocate tasks for the development of the education of the next decade” and “to promote the scientific development of education and proposed the development goal of changing China from the world's largest education system to one of the world's best” (Hui, 2013, p. 39). However, for some researchers, this policy is no more than another version of prior issued policies which had not resulted into significant progress on the education system in China (Pan, 2015). Thus and as the first step to measure the importance of vocational education in the National Plan, we used the Automatic Recognition of Multi-Word Terms (<http://www.nactem.ac.uk/software/termine/>) to identity the C-Value (Frantzi, Ananiadou, & Mima, 2000) for vocational education and/or any relevant concepts to vocational education. Having run the C-Value software, ten concepts were identified including: vocational education (rank = 2 and c-value = 34.80), secondary vocational education (rank = 47 and c-value = 4.75) exemplary

vocational education group (rank = 123 and c-value = 2), modern vocational education system (rank = 123 and c-value = 2), vocational education resource (rank = 250 and c-value = 1.58), vocational education development (rank = 250 and c-value = 1.58), vocational education law (rank = 250 and c-value = 1.58), vocational student (rank = 421 and c-value = 1), vocational training (rank = 421 and c-value = 1), and vocational credential (rank = 421 and c-value = 1). The National Plan also defined one chapter, namely, chapter 6, for vocational education development between 2010 and 2020. It included four acts (14–17): 1) intensifying efforts in developing vocational education, 2) mobilizing the enthusiasm of industries and enterprises in vocational education, and 3) Speeding up vocational education development to meet the needs of rural areas, and 4) making vocational education more appealing (Ministry of Education, People's Republic of China, 2010, p. 2). Other proposed areas of vocational education development in the National Plan included: 1) expanding vocational education in minority inhabited areas with more funds for secondary vocational education, 2) developing vocational education for students with special needs, 3) promoting the development of vocational education through other industries and sectors, 4) funds for vocational education should be raised from multi-sources including governmental and non-governmental sectors, 5) improving the vocational educational law, 6) encourage the abilities of vocational education through making quality schools that could stand as exemplary for other places in China, and finally 7) establishing piloting programmes for vocational education to measure their impact (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018). Whether the above objectives have been realised relatively realised by now or not is the major objective of this paper which is examined through a quantitative synthesis of census bureau data between 2009 and 2016 and analysis of policy documents.

Literature review

The history of vocational education in China goes back to 1902 but more formally to 1970 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1987). This was preceded by initial efforts since the establishment of the People's Republic of China in 1949. These included: 1) establishment of specialised secondary education, 2) skilled worker school education, and 3) vocational middle school education. The period of the Cultural Revolution between 1966 and 1976 these efforts which were put between 1949 and 1965 went backward until the end of the Cultural Revolution. The period between 1977 and 1985 witnessed a new development of education in China including: 1) diversified development of technical and vocational education, 2) development of worker training schools and vocational middle schools, 3) development of short-term vocational schools (UNESCO, 1987).

Further, vocational education reform in China has been given vital attention. It was identified as a key factor of national development in 2000. In addition to the National Plan (2010–2020) entered and enforced in July, 2010—for education development in 2010, a further plan for vocational education development, namely, Modern Vocational Education System Construction Plan (2014–2020), and the Decision on Accelerating the Development of Modern Vocational Education System, was entered and enforced in June, 16th 2014 (UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2018) with reference to the Vocational Education Law on September, 1st 1996 (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2009). Among these reforms: expansion of the number of the vocational students, transferring some universities from academic into universities of applied sciences (UAS), to have two types of entrance examination for academic and non-academic universities, transferring from school-based sys-

tem into dual-based system—matching the 'Go Global' strategy and finally improving quality of secondary vocational schools in rural areas, generally, and central and western regions, particularly (Zhao, 2016). The vocational education system followed the National Vocational Qualification (NVQ) framework administered by the Ministry of Human Resources and Social Security (UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2018). The five major challenges of vocational education in China according to this recent report by the UNEVOC and UNESCO include: insufficient desirability, low partnership level with enterprises and companies, unequal development among the different regions, relative quality level and the need for teacher development (ibid). The delivered speech by the General Secretary of China Dr. Jiang Bo stated that Technical and Vocational Education and Training (TVET) contributes to "economic, political, cultural, social as well as ecological progress" and that China has put efforts—enabling the country to transfer from a highly centralised planning economy into a dynamic market economy (Bo, 2012, p. 2). Vocational education between 1980 and 2001 witnessed expansion on quantity, construction, quality, reform, specific development on rural areas and research development (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2006).

Therefore, vocational education in China manifests several problems. For instance, it is characterised by "instability, non-successive, controlled by various authorities and focusing on teaching staff construction and secondary vocational education" (Shi & Qi, 2010, p. 11). Further, to solve the problems of rural areas, free secondary vocational education could help decreasing such problems (Yu, 2009). The lack of outside school training is also another major problem in the Chinese vocational education (Yang Q., 2009). Restructuring the vocational education policies mainly those of higher education is also among the weaknesses that hinder the development of voca-

tional education (Li J.-m., 2009; Lu, 2011). There is a need of innovation in Chinese vocational education (Zhuangcai, 2003). Regardless of the current development of vocational education (Yuezhu, 2012), it still needs “enlarging investment degree sustainably, reforming curriculum system to enhance teaching quality, reinforcing the construction of practice training base and building monitoring system and optimizing assurance mechanism” (Yannan, 2008, p. 20). In order to further develop the vocational education in China, there is a need to “further enlarge investment on vocational education, optimize employment market admittance system and reform talent cultivation model to achieve effective interaction between vocational education and society development” (Shen, 2009, p. 9). Four stages could be identified—describing the development of vocational education in China, namely, “recovery, development, decline and reconstruction” as opposed to minus factors hinder its quality “insufficient policy tools, the value conflict, and non-correspondence between aims and measures” (Zhen, 2009, p. 37). Although the school-based curriculum of vocational education has proved positive impact but still the integration of the theoretical and practical skills need further research and improvement (Wang & Wu, 2012). Moreover, vocational education manifests major funding problems where “stock funds volume is small, source structure is unreasonable and the regional investment is imbalanced” (Yanmei & Zhongguo, 2014, p. 54). Besides, among these flaws are the “non-coordinated development of general education and vocational education, poor communication between the secondary and higher vocational education, failing to highlight the Chinese characteristics” (Zang & Cao, 2009, p. 13). This urges the need for a parallel education system—of both regular education and vocational education (ibid). A proposed model for the development of vocational education can be achieved through: “building cooperative relationship and policy harmonization mechanism for stakeholders,

re-orientating vocational education and integrating it into mainstream system of national education..., constructing skills accreditation and test system to assure relative quality standard; optimizing relative capital assurance mechanism...” (Wang J., 2006, p. 28).

Several studies reported vocational education shortcomings in China as well. Among these is the study approaching the causes of the dropout in upper secondary school level. The results indicated that the dropout was not correlated to the financial constraints. More interestingly, the researchers in this study found that the education and migration of the mothers but not that of fathers—correlate to dropout. Besides, the students tend to drop out due to low achievement (Yi, et al., 2015). The development TVET is related to the economic growth be it in the developed or developing countries, and particularly, in China, it is related to the transition from traditional planned economy to socialist market economy (Yang, 1997). Another study also concluded that vocational education leads to more employment opportunities but not necessarily better performance in comparison to general education (Yang, 1998). Among the major drawbacks of vocational education in China also those related to workplace training, resources and standards, and planning and coordination (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010). A recent study has described the vocational education as insufficient (Chen, Wang, & Su, 2018). Another study raised the importance of further training for vocational education teachers to enable them to successfully achieve policies of the transferable skills (Bai & Geng, 2014). Another report stated clearly that the vocational education development in China is intricately related to the ‘Made in China 2025’ strategy and for this reason too much efforts have been put on this sector. Besides, this type of education is very much influenced by the German model (Klorer & Stepan, 2015). Besides, it is a mixed system where there is not clear distinction between

Initial Vocational and Technical Education (IVTE) and Continuing Vocational and Technical Education (CVTE)—both are under the same law of Vocational and Technical Education (TVE). Given this, this brings all levels together: Junior and Senior Vocational Schools, Skilled Workers' Schools, Secondary Technical Schools, Higher Vocational Colleges and Senior Skilled Workers Schools. Consequently, two ministries are in charge of the administration of vocational education: the Ministry of Education and the Ministry of Human Resources and Social Security (Wang W. , 2010). Although VTE has been effectively supporting the labour market but still it lacks Systematicity and accountability (Electronic Industry Citizenship Coalition [EICC] , 2015). A recent study showed “the United States, and Hong Kong, offered stronger support for vocational education, with more focus on individual demands of students and society” (Li, 2018, p. 1). Another study reported the high number of female students in particular and students from disadvantaged areas in general in upper secondary technical and vocational education (Wang, A., 2017). A study also reported that the social structure in China is also what affects more the decision-making in selection vocational education (Xing & Rojewski, 2018). There is a need for further training of vocational education teachers and improving their research skills (Meng, 2012). Another study raised the issue of the influence of political system being part of the education system in China and how is this related to policy implementation in relation to vocational education (Qi, 2014). Community education is also among the possible related areas to vocational education which was raised by (Lu, 2009) but she did not present if this is linked directly to vocational education.

The present study

Research reporting the effect and/or the realisation of the National Plan on the development of vocational education in China is

scarce. Going through recent studies by (Wu & Ye, 2018) showed that the current status of vocational education in China is progressing but still further development is necessarily required. Among these is that although the age of vocational education in China is over 150 years but still it has a long way to go. It took the vocational education system in China a long time to set up its specialties which was set in 1952. Additionally, vocational education [input] and [output] are intricately related to employment which is again related to deciding whether a person will be part of the society or not, formally, at least. A standard curriculum of vocational education should be directional, practical and integrated. Being more practical and having teachers who are ready to help the students reach this practicality are two main features of growing social economy through vocational education. Undoubtedly, the quality of teachers is a predictor of the quality of vocational education system. Scientific management is also another aspect leading to the success of vocational education. Given this, the transition from quantity developed vocational education system to quality developed system is highly required to have an internationally recognised vocational education system (Wu & Ye, 2018). Policy diffusion is one of the factors that could possibly affect the development of vocational education in China. A study reported that vocational education system in China is “autocorrelated to the neighboring provinces and local vocational education systems converge more slowly if a spatially lagged dependent variable is introduced, while they converge faster if a spatially error variable is introduced” (Gu, 2016, p. 503). That said, this study examines the possible effect of the National Plan on vocational education development before and after the implementation of this policy at a 7-year interval through census bureau data retrieved from the National Bureau of Statistics of China (NBSC) database. The following hypothesis guides this study:

H₀: There will be no statistically significant

difference between the total number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval;

HA: There will be statistically significant difference between the total number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval.

Method

Sample

The population of interest in our study is vocational education students and teachers. However, we used the database available on NBSC database at a 7-year interval before and after the implementation of the National Plan. The pre-intervention period is years between 2004 and 2010 and the post-intervention period is the years between 2011 and 2017. Yet, it should be noted that the data of every year presents the data for the previous year. For instance, the data for 2004 in the database is the data for 2003 and so on. The data is presented on the website as chapters related to each educational field. For instance, the vocational education has one section and the data presents the number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. Thus, we propose that our results are only indicators for the level of development of vocational education—and whether the National Plan has impacted this development or not and thus cannot be generalised and/or used to refer to the overall quality of vocational education as our tested hypothesis is purely quantitative and direct contact with the vocational education environment did not take place. We are also not including other factors like population or regular education system.

Measures

This study used unobtrusive measures. Secondary analysis of census bureau data was the main approach for examining our proposed hypothesis regarding vocational education development in China before and after the implementation of the National Plan. The raw data were presented in terms of numbers of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. The National Plan has been executed in 2010 and the data includes 7-year interval before and 7-year interval after. The National Plan represents the intervention and is the independent variable including data of either the pre-intervention period or the post-intervention period. The dependent variables are the aforementioned six variables of vocational education.

Design

A quasi-experimental design, namely before and after design was used in this study. In notational form, it can be depicted as:

O X O

where:

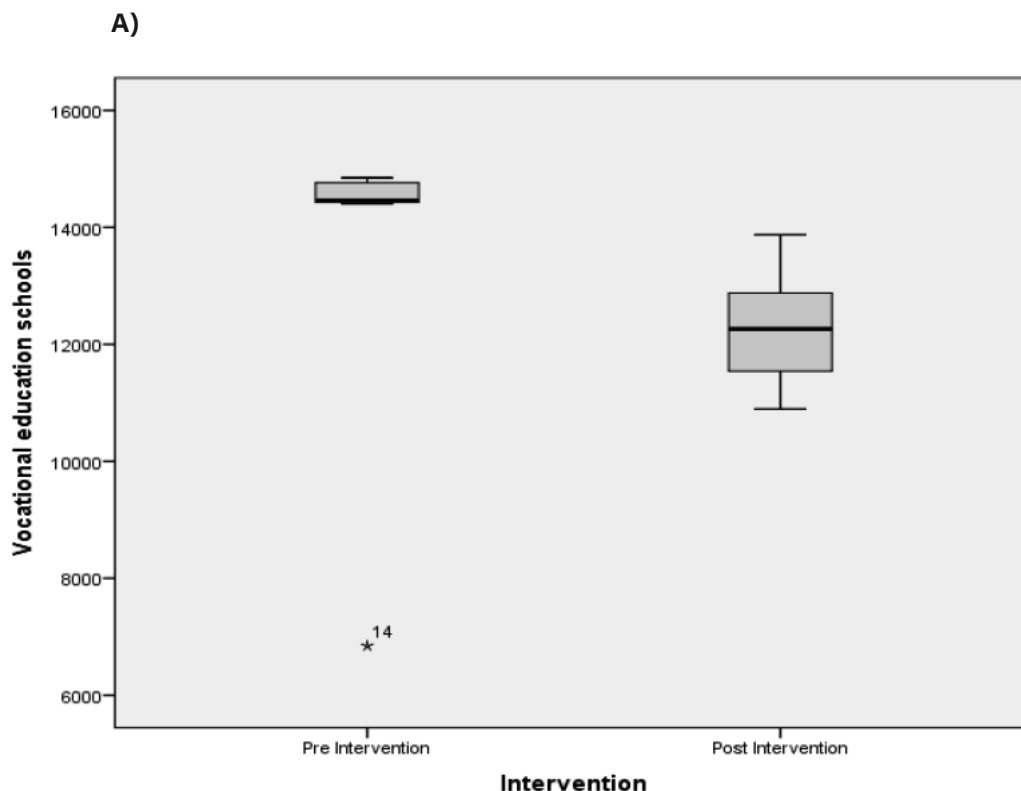
X= the National Plan; O= the vocational education variables before and after the intervention at a 7-year interval.

The main assumption for this design is that the National Plan has affected the development of vocational education in China. For this reason and as quantitative indicators, the number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel, and full-time teachers will be statistically yet significantly higher in the post-intervention period, than the pre-intervention period.

Procedure

The data were retrieved on October 10, 2018 from the NBSC database (<http://www.stats.gov.cn/english/Statisticaldata/Annual-Data/>). It includes census bureau data for all sectors in China between 1999 and 2017. Data

Figure 1. Spread of vocational education variables before and after the National Plan at a 7-year interval



from the census are presented in tables, reflecting the total number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. The data was converted into excel file and then analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 20. In addition to time series and descriptive statistics, the independent samples t-test was mainly used to test the hypothesis in relation to the possible effect of the National Plan on the development of vocational education before and after the execution at a 7-year interval.

Results

Figure 1 A–F presents the the variances for vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after

the implementation of the national plan 2010–2020 at a 7-year interval. As is seen, the spread of the numbers seems to be relatively different. This indicates that the variances among the two groups in each boxplot are not quite different. Although the the differences do not seem to be significant but a further examination of these variables through the independent samples t-test to examine the statistical significance could provide more accurate evidence on the possible difference between the two intervals.

Figure 2 A–F shows the time series for vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the implementation of the national plan 2010–2020 at a 7-year interval. While (1) represents the most recent years in both intervals (i.e. 2009 and 2016), (7) represents the oldest years (i.e. 2003 and 2010). As is

Figure 1 — B)

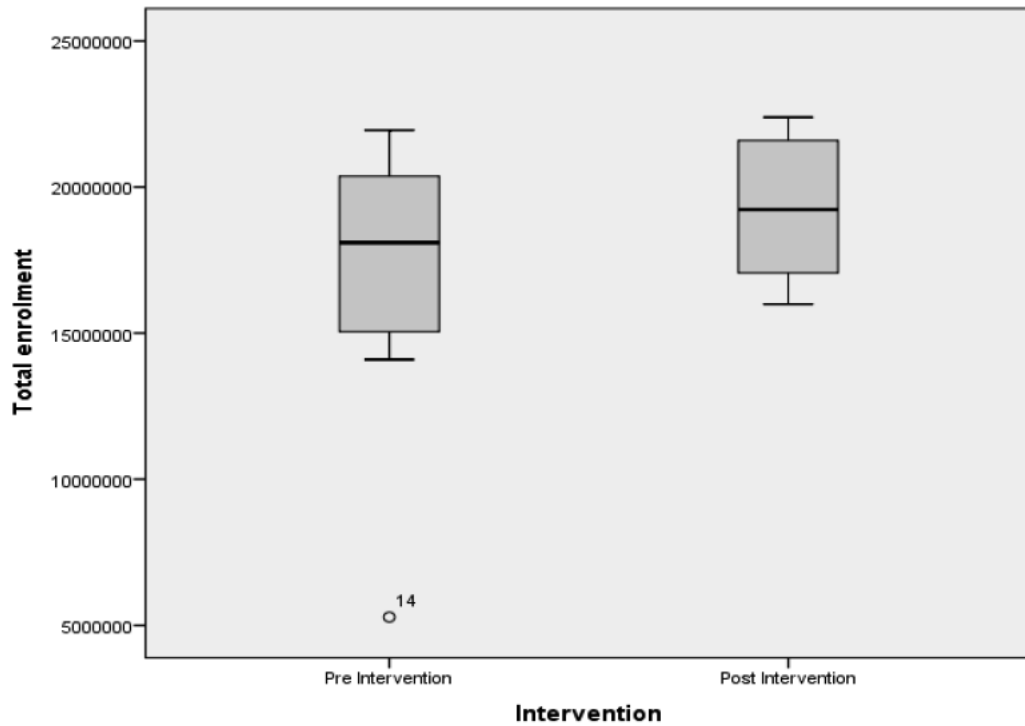


Figure 1 — C)

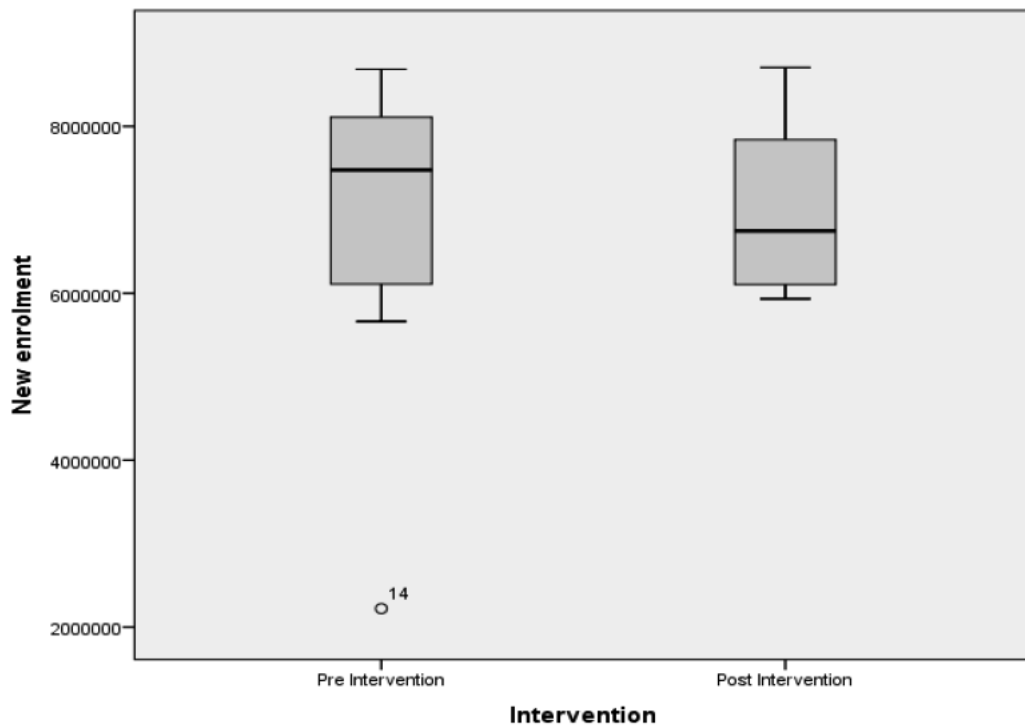


Figure 1 — D)

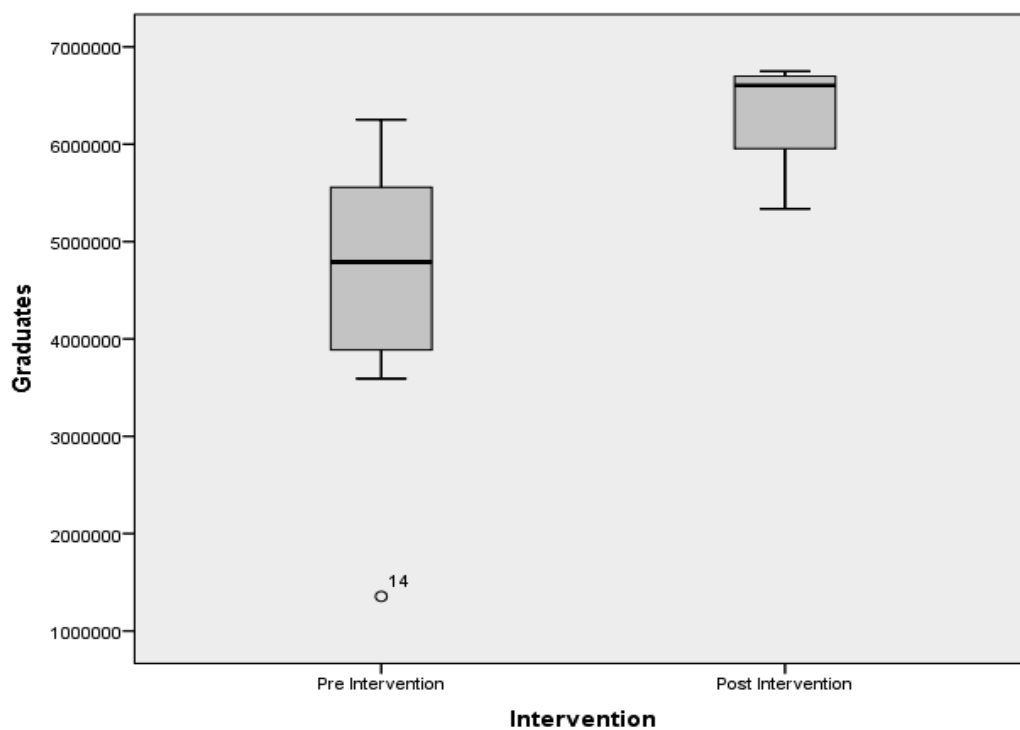


Figure 1 — E)

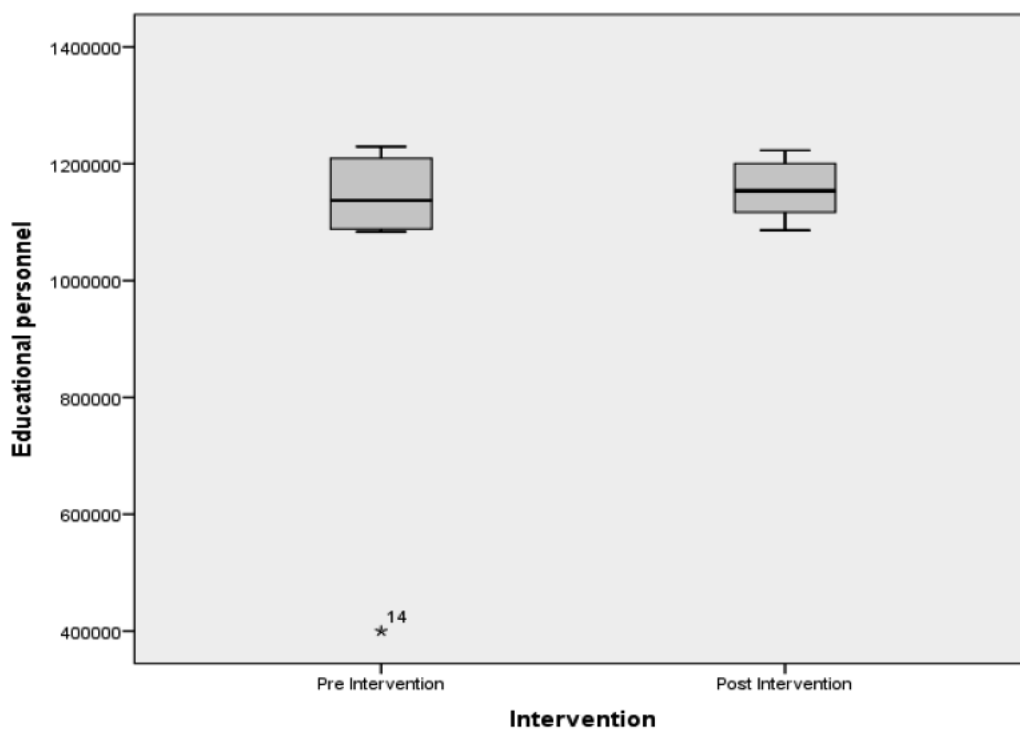


Figure 1 — F)

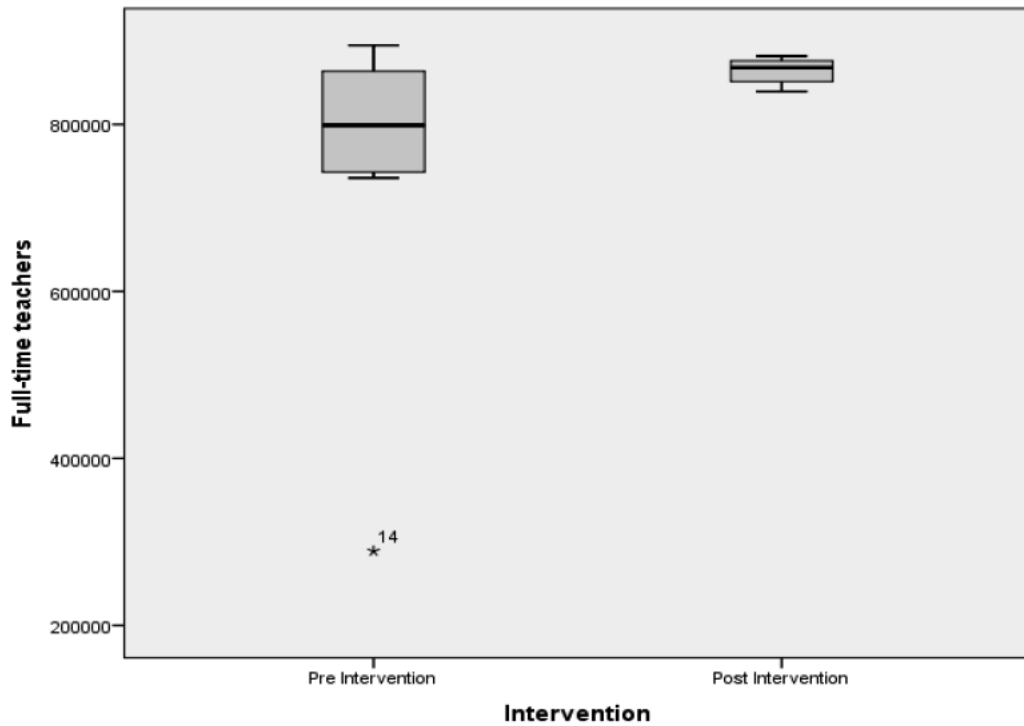


Figure 2. Time series of vocational education variables before and after the National Plan on 7-year interval

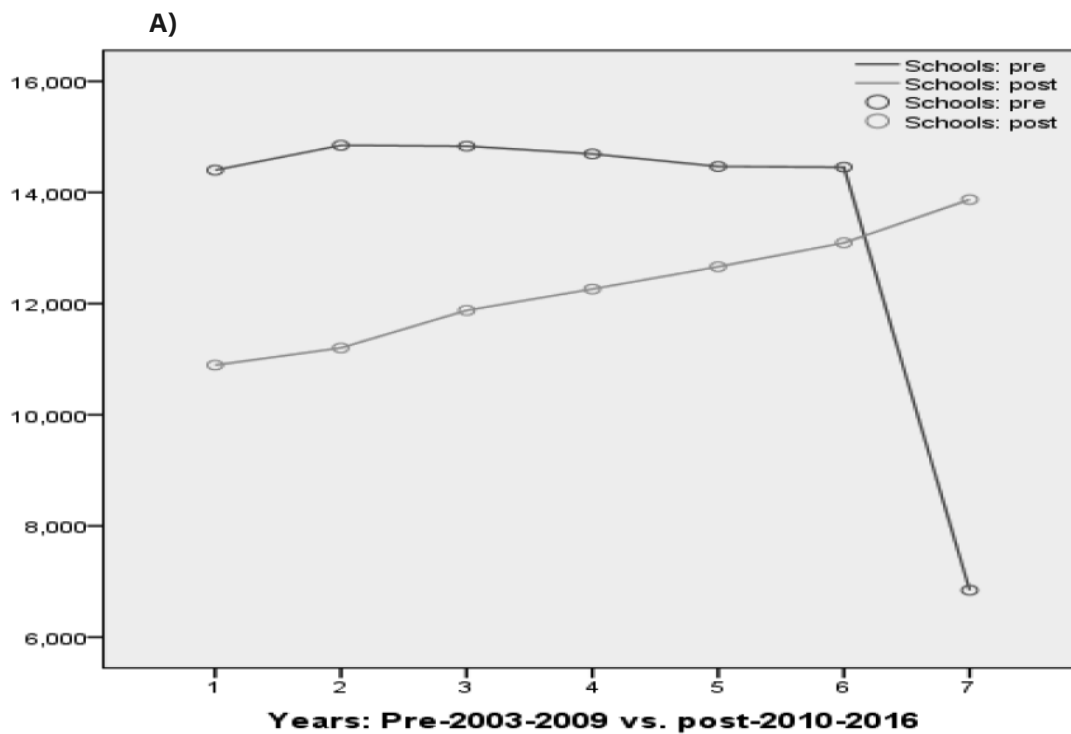


Figure 2 — B)

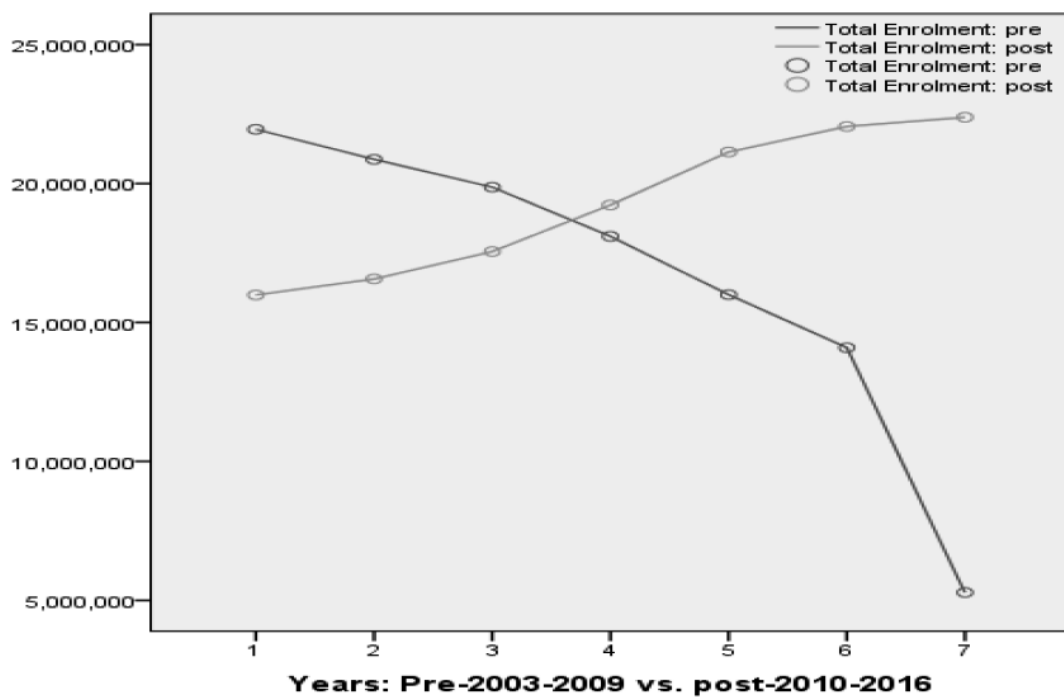


Figure 2 — C)

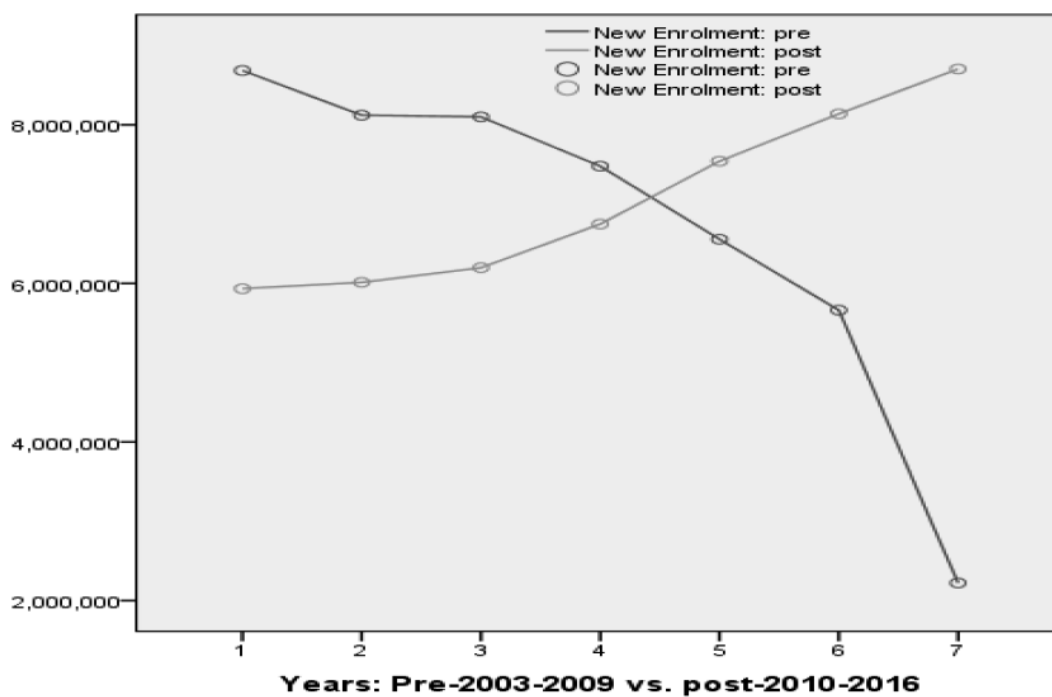


Figure 2 — D)

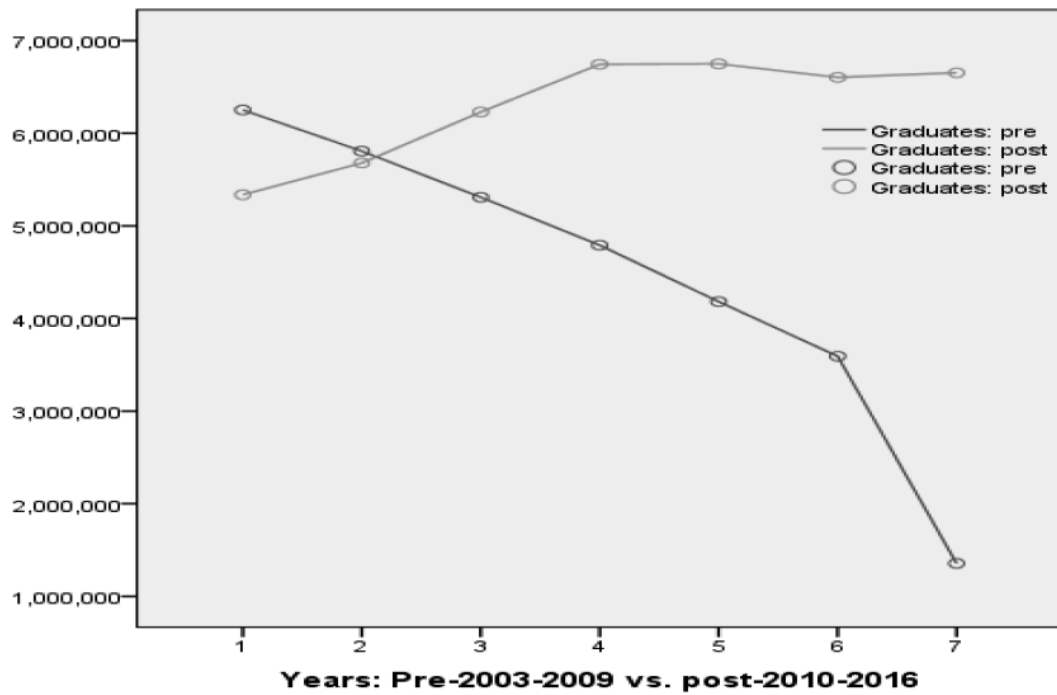


Figure 2 — E)

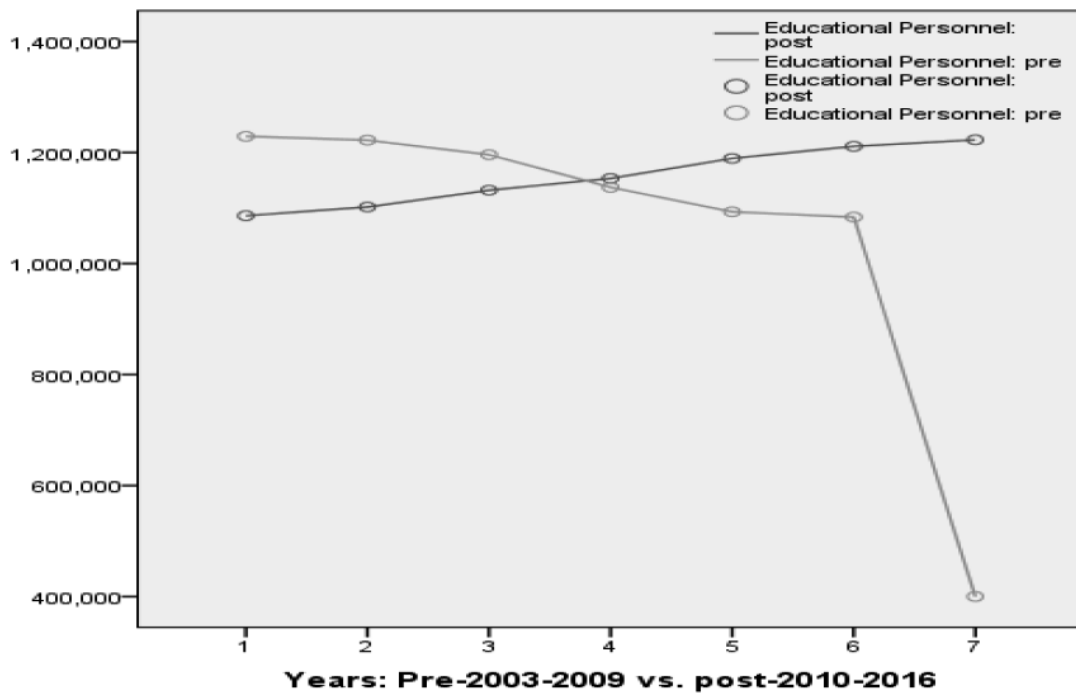
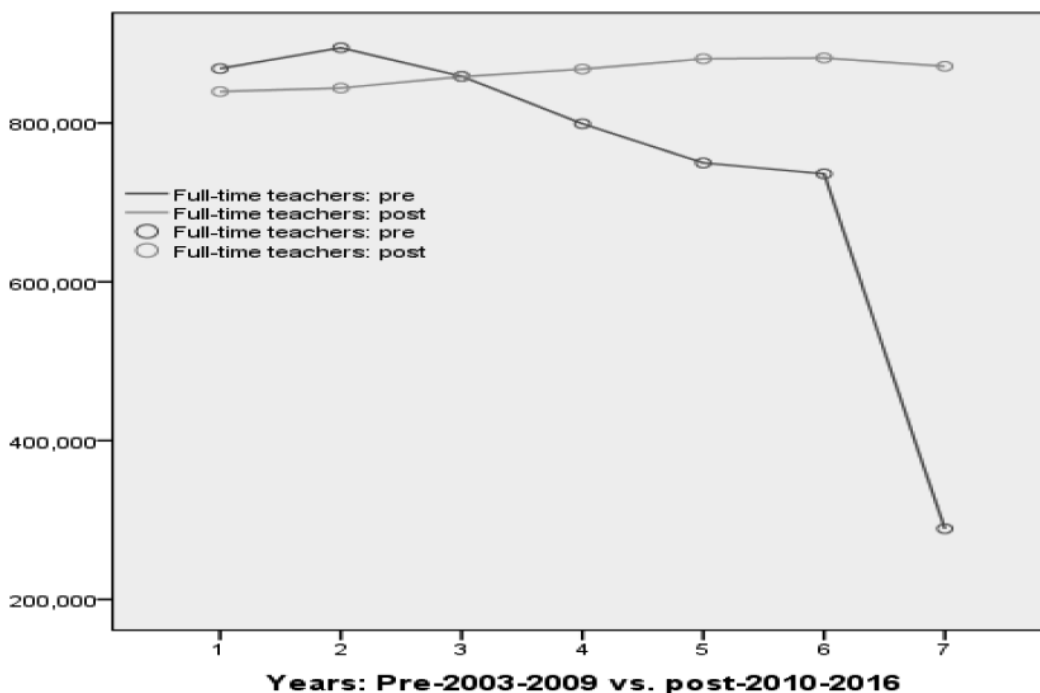


Figure 2 — F)



shown, there are a number of patterns that could be observed through these time series. First, both the pre-intervention lines (i.e. green) and the post-intervention lines (blue) are overlapping in the all variables. This roughly indicates inconsistent seasonability of the development of vocational education through the 7-year intervals. Additionally, the rise and fall between the intervention periods in all variables is reversible. In other words, while the numbers go up in the pre-intervention period except in the educational personnel case, they go down in the post-intervention period again with the exception of the same variable. There could be a possibility that the focus was rather on the quality of vocational education system other than the quantity!

Table 1 A-B demonstrates the results of the independent-samples t-test comparing the number of the vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the implementation of the

National Plan 2010–2020 at a 7-year interval, respectively.

The first variable was vocational education schools where there wasn't a significant difference in the schools' number for the pre-intervention ($M=13505.14$, $SD=2943.423$) and post-intervention ($M=12266.14$, $SD=1047.899$) periods; $t(12) = 1.049$, $p = .315$. These results suggest that the National Plan really does not have an effect on the vocational education development. Specifically, our results suggest that when this new policy has started, the number of vocational education schools has not been increasing.

The second dependent variable was total enrolment and there wasn't again a significant difference in the total enrolment for the pre-intervention ($M=16595190.29$, $SD=5694511.925$) and post-intervention ($M=19273546.71$, $SD=2644141.961$) periods; $t(12) = -1.129$, $p = .281$. These results indicate that the National Plan does not have an effect on the total enrolment of

Table 1. Independent t-test results for vocational education variables before and after the National Plan at a 7-year interval

A)

	N	Minimum	Maximum	M	SD	Std. Error Mean
Schools: pre	7	6843	14847	13505.14	2943.423	1112.509
Schools: post	7	10893	13872	12266.14	1047.899	396.069
Total Enrolment: pre	7	5282000	21951663	16595190.29	5694511.925	2152323.199
Total Enrolment: post	7	15990127	22384976	19273546.71	2644141.961	999391.723
New Enrolment: pre	7	2221000	8685241	6689209.00	2224318.225	840713.266
New Enrolment: post	7	5933411	8704191	7039329.14	1103281.035	417001.035
Graduates: pre	7	1355000	6251904	4469556.43	1649525.136	623461.899
Graduates: post	7	5336240	6748946	6284898.14	567709.149	214573.889
Educational Personnel: pre	7	400000	1229201	1051677.00	293322.169	110865.359
Educational Personnel: post	7	1086100	1222899	1156708.29	53286.151	20140.272
Full-time teachers: pre	7	289000	894887	742326.71	208816.866	78925.357
Full-time teachers: post	7	839589	881938	863489.57	16847.718	6367.839

students in vocational education. Particularly, our results suggest that since the implementation of the national plan, the enrolment level has not significantly increased.

The third dependent variable was new enrolment and there wasn't a significant difference in the new enrolment for the pre-intervention ($M=6689209.00$, $SD=2224318.225$) and post-intervention ($M=7039329.14$, $SD=1103281.035$) periods; $t(12) = -.373$, $p = .716$. These results predict that the National Plan does have an effect on new enrolment level. Peculiarly, our results suggest that since the new policy was executed, the number of the new enrolled students in vocational education has not been significantly increasing.

The fourth dependent variable was graduates and there wasn't a significant difference in the graduates for the pre-intervention ($M=4469556.43$, $SD=1649525.136$) and post-intervention

($M=6284898.14$, $SD=567709.149$) periods; $t(12) = -2.753$, $p = .017$. These results assume that the National Plan does not have an effect on the number of graduates of vocational education. Precisely, our results suggest that since the implementation of the National Plan, the number of graduates has not significantly increased.

The fifth dependent variable was educational personnel where there wasn't a significant difference in the educational personnel for the pre-intervention ($M=1051677.00$, $SD=293322.169$) and post-intervention ($M=1156708.29$, $SD=53286.151$) periods; $t(12) = -.932$, $p = .370$. These results put forward that the National Plan does have an effect on the number of educational personnel of vocational education. Explicitly, our results suggest that the implementation of the new policy has not resulted into higher demand of educational personnel in vocational education.

Table 1 — B)

Independent Samples Test											
	Equal variances	Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Schools	assumed	1.759	.209	1.049	12	.315	1239.000	1180.909	-1333.981	3811.981	
	not assumed			1.049	7.497	.327	1239.000	1180.909	-1516.322	3994.322	
Total enrolment	assumed	1.820	.202	-1.129	12	.281	-2678356.429	2373031.599	-7848748.121	2492035.264	
	not assumed			-1.129	8.472	.290	-2678356.429	2373031.599	-8097927.769	2741214.912	
New enrolment	assumed	1.495	.245	-.373	12	.716	-350120.143	938450.136	-2394827.340	1694587.054	
	not assumed			-.373	8.784	.718	-350120.143	938450.136	-2481033.863	1780793.577	
Graduates	assumed	3.872	.073	-2.753	12	.017	-1815341.714	659353.238	-3251949.009	-378734.419	
	not assumed			-2.753	7.402	.027	-1815341.714	659353.238	-3357472.967	-273210.462	
Educational personnel	assumed	3.071	.105	-.932	12	.370	-105031.286	112679.894	-350539.683	140477.112	
	not assumed			-.932	6.396	.385	-105031.286	112679.894	-376667.360	166604.788	
Full-time teachers	assumed	4.104	.066	-1.530	12	.152	-121162.857	79181.824	-293685.232	51359.518	
	not assumed			-1.530	6.078	.176	-121162.857	79181.824	-314311.831	71986.117	

The last dependent variable was full-time teachers and there wasn't a significant difference in the full-time teachers for the pre-intervention ($M=742326.71$, $SD=208816.866$) and post-intervention ($M=863489.57$, $SD=16847.718$) periods; $t(12) = -1.530$, $p = .152$. These results imply that the National Plan does not have an effect on full-time teachers of vocational education. Obviously, such results suggest that the National Plan has not significantly increased the demand for full-time teachers of vocational education.

Discussion

The results of this study were clearly contrary to our proposed expectations. The alternative hypothesis suggested that there will be statistically significant difference between the total number of vocational education schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers before and after the National Plan at a 7-year interval. Exactly the reverse happened—there was no statistically significant difference between the before and after the National Plan implementation at the six measured indicators.

There are three possible explanations for this outcome pattern. First, we mentioned in the introduction that according to the National Plan the number of the students of vocational education in secondary school should increase from 21.79 million in 2009 to 22.5 in 2015 and 23.5 in 2020. Our collected data showed contradiction between the realised achievement and the required objectives. The total enrolment increased only in next year, namely, 2010, then has started to rapidly decrease to reach only below 17 million students in 2015 as compared to the desired number 22.5 million. It also kept going down in 2016 to reach below 16 million students. This trend contradicts the tendency to reach 23.5 million in 2020. Second, if we go back to the four major acts outlining the intended development for

vocational education, this quantitative output again contradicts them. In order to intensify a certain thing, you need to increase but the numbers have increased by reaching 2020. To reach rural areas, it means, to increase the number of schools and enrolment, but the numbers have been again decreasing. To make something more appealing, you will need it make it more accessible, but the output again reported at least indirectly less accessibility through lower numbers of schools, enrolment, etc. third, such output contradicts again with the reported results on a recent review of the National Plan where it showed that the vocational education is progressing and moving forward. The report stated over 26 million students without stating clearly if this includes both secondary vocational education higher vocational education (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018). Another report reviewed the progress of vocational education including the Action Plan on the Innovative Development of Higher Vocational Education (2015-2018), the Action Plan on Improving the Management of Vocational Education Institutions (2015-2018) and the National Teaching Standard System for Vocational Education. This has been also linked to the 'Belt and Road' project—all together with the big achievement of the vocational education in China and the government's efforts to expand it and level up its quality (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2018).

There are three possible implications for such inferred explanations. Firstly, we do predict that there is a major problem in the presentation in the presentation of the census bureau data as it seems illogical to have this statistical gap between the National Plan objectives and reported numbers. This could be due to the presentation of the data in English in the NBSC database and using so different terminology. For instance, the use of secondary vocational education school, vocational education institutes and higher vocational education, vocational education colleges, etc.

without referring to the same terminology in the National Plan. Second, the possibility of the major development of vocational education could be on the quality of the vocational education system. Most of the enforced acts in regard to vocational education development in the National Plan are quality based but still quantity took major place in this development. For this reason, the expansion of vocational education remains questionable when compared to the reached statistical output in our study. Third, the review reports by the Ministry of Education on the progress of the National Plan and the other special plans for vocational education—provide again more quality related outcome or quantitative results which are neither consistent with National Plan nor with the retrieved data from the NBSC database. While we refer this to translation problems probabilities, still the use of different terminology makes all these policy documents and reports questionable and leave our research with several unanswerable queries about the progress of vocational education in China.

Conclusion

We identified official reports on the progress of vocational education development in China with reference to the National Plan 2010–2020 but we did not find any related studies measuring the impact of this policy on the development of vocational education. We used a before-after study design—using census bureau data for 7-years retrieved the NBSC database to examine the possible effect of the National Plan on the development of vocational education system in China. The retrieved data included six indicators of vocational education—representing the total number of schools, total enrolment, new enrolment, graduates, educational personnel and full-time teachers. Although our statistical analysis indicated insignificant differences between the pre-intervention and post-intervention intervals but the implications of this

output pattern indicated several contradictions yes raising many questions about the consistency of the retrieved data, the official reports and the National Plan.

Limitations

This study have a number of limitations. Firstly, although the collected data mixed between policy analysis and quantitative synthesis but still the collected quantitative data was limited to secondary vocational education and the policy analysis didn't analyse deeply the stated articles in relation to other studies. This has made our output limited to general views on the effect of the National Plan on vocational education, other than specific ones. Secondly, the inclusion of more indicators of vocational education was not possible due to the missing data for some of years resulting into limiting the number of the indicators to those have full data for all the intended years. Third, using the English versions of the policy documents and the NBSC database are always doubtful especially when comparing them to the Ministry of Education Website and the official reports on this website. The use of different terminology for vocational education types has been a major problem for the classification and retrieval of the data. This has also resulted into being selective for the indicators which are consistent within the used databases.

Future studies

A number of lessons can be learnt from this research. First, although using both quantitative synthesis and policy analysis could result into good evidence but still detailed review of related studies to the policies could be make this evidence more reliable and valid. Second, using secondary data yet secondary language could cause several problems, so referring to the main source could have helped to better verification of the used terminology in the used database.

Abbreviations

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UNEVOC: International Centre for Technical and Vocational Education and Training of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UAS: universities of applied sciences.
NVQ: National Vocational Qualification.
TVET: Technical and Vocational Education and Training.
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.
IVTE: Initial Vocational and Technical Education.
CVTE: Continuing Vocational and Technical Education.
TVE: Vocational and Technical Education.
EICC: Electronic Industry Citizenship Coalition.
NBSC: National Bureau of Statistics of China.
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.
M: Mean.
SD: Standard Deviation.

References

1. Bai, B., & Geng, X. (2014). Transferable skills in technical and vocational education and training (TVET): Policy and practice in China. *TVET@Asia*, 1–12. Retrieved from http://www.tvet-online.asia/issue3/bai_geng_tvvet3.pdf
2. Bo, J. (2012). China TVET: Reform and opening speech at the WFCP 2012 World Congress. *WFCP 2012 World Congress* (pp. 1–10). Halifax: Canada. Retrieved from <https://wfcg.org/wp-content/uploads/TVET-Reform-and-Opening-up-in-China.pdf>
3. Chen, F., Wang, C., & Su, L. (2018). Analysis of the reasons for the inefficiency of the implementation of the vocational education policy in China. *Advances in Social Sciences*, 7(4), 389–393. doi:10.12677/ASS.2018.74062
4. Electronic Industry Citizenship Coalition [EICC]. (2015). *Creating and evaluating a credentialing system for vocational schools in China: Phase 2 final report, 2015*. Electronic Industry Citizenship Coalition (EICC), Stanford University's Rural Education Action Program (REAP). Retrieved from www.responsiblebusiness.org/media/docs/publications/EICC-REAPreport2015.pdf
5. Gu, J. (2016). Spatial diffusion of social policy in China: Spatial convergence and neighborhood interaction of vocational education. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 9(4), 503–527. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12061-015-9161-3>
6. Hui, M. (2013). The decision-making and evaluation process of the outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development, 2010–2020. In D. Yang (Ed.), *Chinese research perspectives on educational development* (pp. 31–47). Brill Online Books and Journals.
7. Klorer, E., & Stepan, M. (2015). Off target China's vocational education and training system threatens the country's rise to industrial superpower status. (24), 1–9. Retrieved from https://www.merics.org/sites/default/files/2018-01/China_Monitor_24_Vocational_Education_EN.pdf
8. Li, J.-m. (2009). On problems on higher vocational education policy in China. *Adult Education*, 11(7), 1–2. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
9. Li, T. M. (2018). *A comparison of technical*

- vocational education and training programs in the United States, Hong Kong and Mainland China* (Order No. 10809994). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global A & I: The Humanities and Social Sciences Collection. (2059706056). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2059706056?accountid=8554>
10. Lu, J.-y. (2011). Comment on the trends of policy research on higher vocational education in China. *Vocational and Technical Education*, 32(28), 11–16. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
 11. Lu, S. (2009). Community education in eastern Chinese coastal cities: issues and development. *Convergence*, 42(1), 9–22. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/805017299?accountid=8554>
 12. Meng, X. (2012). Survey of research quality and ability of vocational school teachers. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2(10), 9. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2123760479?accountid=8554>
 13. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2006, October 20). *Vocational education in China: The system of vocational education and its development*. Retrieved from China.org.cn: <http://www.china.org.cn/english/LivinginChina/185280.htm>
 14. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2009). *Vocational education law of the People's Republic of China*. Retrieved from Ministry of Education of the People's Republic of China: http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191390.html
 15. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2018, February 3). *Achievements and the way ahead for China's vocational education*. Retrieved from China Education Review 2017: http://en.moe.gov.cn/Specials/Review/Highlights/201806/t20180606_338547.html
 16. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2018). *MOE press conference to present progress on vocational education action plans*. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China. Retrieved from http://en.moe.gov.cn/News/Top_News/201811/t20181112_354312.html
 17. Ministry of Education, People's Republic of China. (2010, July). *Outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development (2010–2020)*. Retrieved March 3, 2018, from https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China_Education_Reform_pdf.pdf
 18. Qi, W. (2014). *In search of evidence-based effective practices for improving vocational student employability: A study of the implementation of national policy on scaling up effective vocational schools in china* (Order No. 3671944). Available from Education Database; ProQuest Dissertations & Theses Global A&I: The Humanities and Social Sciences Collection. (1651613216). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1651613216?accountid=8554>
 19. Organisation for Economic Co-operation and Development . (2010). *Directorate for education, education and training policy division strengths, challenges and policy options*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division, Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45494135.pdf>
 20. Shen, Y.-q. (2009). Problem explanation and policy selection of secondary vocational education of county level in China. *Vocational and Technical Education*, 30(28), 5–9. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
 21. Shi, X.-y., & Qi, Z.-y. (2010). Analysis on policy trends for reform and development of vocational education in China: Quantitative analysis on policy documents of China

- vocational education from 1995 to 2008. *Vocational and Technical Education*, 31(34), 5–11. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
22. The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016). *Education in China: A snapshot*. Retrieved from The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
23. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. (2018). *TVET country profile China*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabse_chn_en.pdf
24. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1987). *Studies in technical and vocational education: China, policy, planning, and administration of technical and vocational education*. UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000762/076291EB.pdf>
25. Wang, A. (2017). *Technical and vocational education in china: The characteristics of participants and their labor market returns* (Order No. 10271824). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global A&I: The Humanities and Social Sciences Collection. (1896962713). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1896962713?accountid=8554>
26. Wang, J. (2006). Development model and policy selection of vocational education in China in future 15 years. *Vocational and Technical Education*, 22(19), 20–28. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
27. Wang, W. (2010). *Key highlights of China's approach to TVET/skills development*. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1242337549970/6124382-1288297991092/ChinaNote-byWenjinWang.pdf>
28. Wang, W. F.-l., & Wu, Y.-l. (2012). Evolution of the idea and policy on school-based curriculum development of vocational education in China. *Vocational and Technical Education*, 33(8), 18–22. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
29. Wu, X., & Ye, Y. (2018). *Technical and vocational education in China*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-0839-0
30. Xing, X., & Rojewski, J. W. (2018). Family influences on career decision-making self-efficacy of Chinese secondary vocational students. *New Waves*, 21(1), 48–67. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2120110875?accountid=8554>
31. Yang, J. (1997). The interaction between the socialist market economy and technical and vocational education and training in the People's Republic of China. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 353.
32. Yang, J. (1998). General or vocational? The tough choice in the Chinese education policy. *International Journal of Educational Development*, 18(4), 289–304. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00026-1)
33. Yang, Q. (2009). Research on performance assessment schema for higher vocational students in outside-school training. *Journal of Jiangsu Teachers University of Technology Communication of Vocational Education*, 24(6), 24–28. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
34. Yanmei, G., & Zhongguo, L. (2014). Funds input of higher vocational education in China: Data analysis and policy proposal. *Education Research Monthly*, 8(11), 49–54. doi:10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2014.11.014
35. Yannan, G. (2008). Consideration on policy background and situation of secondary vocational education development in China. *Vocational and Technical Education*, 29(34),

- 17–20. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
36. Yi, H., Zhang, L., Yao, Y., Wang, A., Ma, Y., Shi, Y., Rozelle, S. (2015). Exploring the dropout rates and causes of dropout in upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools in China. *International Journal of Educational Development*, 42, 115–123. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.04.009>
37. Yu, H.-j. (2009). Free secondary vocational education and finance guarantee measures. *Journal of Jiangsu Teachers University of Technology Communication of Vocational Education*, 24(6), 24–28. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
38. Yuezhu, C. (2012). Research on the orientation of the vocational education policy in China since the new century. *Modern Education Management*, 5(4), 38–41. doi:10.16697/j.cnki.xdjygl.2012.04.030
39. Zang, L., & Cao, L.-z. (2009). The Discussion of the development of vocational education system in China from the policy perspective. *Journal of Jinhua Polytechnic*, 16(6), 11–13. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>
40. Zhao, L. (2016). *Vocational education in China*. National University of Singapore, East Asian Institute . Retrieved from <http://www.eai.nus.edu.sg/publications/files/BB1179.pdf>
41. Zhen, H. (2009). Review of vocational education policy in China during past 30 year. *Research in Educational Development*, 11(3), 32–37. doi:10.14121/j.cnki.1008-3855.2009.03.022
42. Zhuangcai, Q. (2003). Marketization and its crisis: the basic policy orientation in the development of Chinese vocational education in the last 20 years. *Comparative Education Review* (11), 79–84. Retrieved from <http://en.cnki.com.cn/>

Müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsinə müasir yanaşmalar*

Olqa Temnyatkina¹, Darya Tokmeninova²

Müəlliflər:

¹ Temnyatkina Olqa Vladimirovna — Sverdlovsk Vilayəti Təhsilin İnkişafı İnstitutunun dosenti, pedaqoji elmlər namizədi. Rusiya, Yekaterinburq. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

² Tokmeninova Darya Valyerevna — Skolkovo Elm və Təhsil İnstitutunun aparıcı mütəxəssisi, iqtisad elmləri namizədi. Rusiya, Moskva. E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

Açar sözlər:

Məktəb müəllimləri, pedaqoji fəaliyyəti qiymətləndirmə, müəllimlərin formativ qiymətləndirilməsi, peşəkar inkişaf, əlaqə.

Annotasiya. Son dövrlərdə milli təhsil sistemi zəminində müəllimlərin iş fəaliyyətinin prinsip və istiqamətləri məsələsini təhlil və analiz etmək üçün müəllimlərin pedaqoji iş fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi zərurəti yaranıb. Məqalədə müəllim işinin yekun qiymətləndirilməsinə dair xarici ölkələrin təcrübə nümunələrindən istifadə edilərək, müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətini qiymətləndirmək məqsədi ilə 2 yanaşma forması təqdim olunub: 1. Təhsilalanların dərəcə hazırlıq səviyyələrinin göstəricilərini nəzərə almaqla, müəllim işinin effektiv qiymətləndirilməsi; 2. Müəllimin pedaqoji fəaliyyətinin müşahidə olunması əsasında formativ qiymətləndirilmənin aparılması.

Xarici müəlliflərin fikrincə, şagirdlərin dərəcə hazırlıq səviyyələri heç də həmişə müəllimin peşəkar iş bacarığı və potensialı ilə bağlı olmur. Bu, müəllimin təsir və ya müdaxilə etmək gücündə olmadığı digər faktorlardan da asılıdır. Buna görə də, bəzi tədqiqatçılar müəllimlərin bu sahədə peşə bacarıqları göstəricilərinin maksimum səviyyədə artırılmasını təklif edirlər. Şagirdlərin formativ qiymətləndirilməsi tədricən pedaqoji proseslərin strukturuna daxil edilsə də, bu hələ də yalnız məktəb təcrübəsinə əsaslanmış formativ qiymətləndirmə olaraq qəbul edilir. Məqalədə müəllimin iş fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi zamanı istifadə edilən metod və üsullar analiz edilmiş, tədqiqat zamanı ortaya çıxan suallar, yaranan yeni imkanlar və nəticələr araşdırılmış, bir çox xarici ölkələrin elmi ictimaiyyətinin nümayəndələrinin müəllim işinin effektiv qiymətləndirilməsi üzrə təcrübələri öz əksini tapmışdır. Onların əksəriyyəti belə qənaətə gəlmişdir ki, müəllimlərin iş prosesinin effektiv qiymətləndirilməsi onların şəxsi və potensial inkişaf göstəricilərinə uyğun olaraq dəyişilir.

Məqaləyə istinad: Temnyatkina O., Tokmeninova D. (2018) *Müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsinə müasir yanaşmalar*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 109–117

* Məqalə rus dilindən tərcümə olunub. Mənbə: Темняткина О.В., Токменинова Д.В. «Современные подходы к оценке эффективности работы учителей». «Вопросы образования», 2018. № 3.

Modern Approaches to Teacher Performance Assessment

An Overview of Foreign Publications

Olga Temnyatkina¹, Daria Tokmeninova²

Authors:

¹ Olga Temnyatkina,
Candidate of Sciences in
Pedagogy, Associate Professor,
Sverdlovsk Oblast Institute for
Education Development.
Yekaterinburg, RF.
E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

² Daria Tokmeninova,
Candidate of Science in
Economics, Leading Expert,
Skolkovo Institute of Science
and Technology. Moscow, RF.
E-mail:
dtokmeninova@yandex.ru

Keywords:

School teachers, teacher
assessment, formative
assessment, feedback,
professional growth.

Abstract. The need to develop a national teacher growth system requires that the existing approaches to assessing the quality of teaching be analyzed. This article provides an overview of foreign publications devoted to the problem of teacher performance assessment. Two major approaches are described: assessing teacher performance through student achievement and formative assessment based on teacher observation and follow-up feedback. Foreign researchers believe that there is no reason to expect that student achievement will be in complete alignment with the size and quality of teacher effort, as too many factors beyond the teacher's control are in play. Some researchers suggest ways to increase the validity of using student attainment data in assessing teacher performance. Formative assessment of students is being gradually introduced into instruction processes, but formative assessment of teacher performance is only beginning to emerge in school practices. This article explores the methods and techniques of formative teacher assessment and presents the first findings on their opportunities and limitations. Most authors of the publications discussed here agree that the system of teacher performance assessment should be organized to foster the professional and personal development of teachers.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

To cite this article: Temnyatkina O., Tokmeninova D. (2018) *Modern Approaches to Teacher Performance Assessment An Overview of Foreign Publications*. Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow. 2018. No 3, pp. 180–195

Hazırda dünyada müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsinə dair yeni yanaşma formalarından istifadə edilməsinə siyasətçilər, alimlər və təhsil ictimaiyyətinin nümayəndələri diqqət yetirirlər. Müəllimlərin qiymətləndirilməsi məsələsi təhsildə keyfiyyətli tədrisə yol açmaqla yanaşı, onların bu sahədə daha da məsuliyyət daşımaları üçün zəmin yaradır. Bu cür təcrübələr İngiltərə, ABŞ və digər xarici ölkələrdə geniş şəkildə tətbiq olunaraq sınaqlardan keçirilmişdir.

S.Xuber və Q.Skedsmo 2013-cü ildə müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsi ilə əlaqədar olaraq, 28 ölkə nümayəndələri arasında sorğu keçirdiklərini yazırlar. Nəticə olaraq qeyd olunur ki, 22 ölkədə regional və milli səviyyədə qiymətləndirmə sistemləri olduğu halda, digər 6 ölkə bu sistemə qoşulmaq ərəfəsindədir. Bu səbəbdən də sistem yalnız lokal səviyyədə fəaliyyət göstərir. Qeyd etmək lazımdır ki, bəzi ölkələrdə müəllimlərin direktor və müavinlər, regional nəzarət orqanları tərəfindən qiymətləndirilməsi adət olaraq hələ də qalmaqdadır. Regional nəzarət orqanları dedikdə, buraya Məktəb Komitəsinin və ya Milli Təhsil Şurasının üzvləri aid edilir [Xuber, Skedsmo, 2016].

Bir çox araşdırma müəllifləri bu qənaətdədir ki, müəllimin işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsi həm də onların öz peşəkar bacarıqlarını inkişaf etdirmələrindən, öz vəzifələrinə daha məsuliyyətlə yanaşmalarından asılıdır. Bütün istənilən vəziyyətlərdə müəllimlər və onların rəhbərləri bu cür qiymətləndirmə işi üzrə model layihələr üzərində işləməlidir. Hansı ki, bu modellər tam olaraq məktəb və təhsil hesabatlarını nəinki təmin edir, eyni zamanda müəllimlərin davamlı inkişafını dəstəkləyir.

Son onillikdə şagird nailiyyətlərinin artırılması əsasında müəllim işinin qiymətləndirilməsi ilə əlaqədar olaraq yeni formalı modellər işlənib hazırlanmışdır. Bir çox xarici ölkələrin elmi-tədqiqat işlərində bu cür model layihələrdən söhbət açılaraq, əsaslandırılmış sübut və dəlillərlə effektiv nəticələr əldə edilmişdir.

Xarici ölkə təcrübələrinə əsasən şagird nailiyyətlərinin artırılması əsasında müəllim işinin qiymətləndirilməsinə dair P.Taker və D.Stronc tərəfindən müxtəlif formalı strategiyalar və modellər işlənib hazırlanmışdır. Bu modellər təhsilalanların subyektiv fikirlərinə əsasən deyil, ümumi təlim nəticələrinə uyğun olaraq qurulmuşdur. Bu məsələyə aydınlıq gətirmək üçün ekspertlər əməl olunması vacib olan təkliflər irəli sürmüşlər. Bu təkliflər müəllim işinin qiymətləndirilməsi və şagird nailiyyətlərinin artırılmasına xidmət edərək, aşağıdakı müddəaları əsas götürür:

1. Təlimin məzmun göstəricilərini;
2. İş prosesinin keyfiyyət artımı göstəricilərini;
3. Təhsilalanların hazırkı nailiyyət göstəricilərini;
4. Müəyyən olunmuş vaxt ərzində şagirdlərin bilik səviyyəsinin artım göstəricilərini (Qeyd etmək lazımdır ki, bunu eyni qrupda təhsil alan şagirdlər arasında yoxlamaq daha uyğun olar);
5. Müəllimin iş fəaliyyətində qeydə alınan çatışmazlıqları aradan qaldırmaq üçün səy göstərməyi;
6. Şagird nailiyyətlərinin düzgün şəkildə qiymətləndirilməsi üçün konkret və şəffaf üsullardan istifadə etməyi;
7. Qiymətləndirmədə istifadə edilən üsulları hazırda mövcud olan təhsil proqramına uyğunlaşdırmağı;
8. Nəzarət-ölçmə alətlərinin seçiminin mövcud təhsil proqramlarını dəqiq əks etdirməsini;
9. Şagirdlərin yoxlama testlərində uğurlu iştirakını təmin etmək üçün tədris proqramlarında ixtisarlara olmamasının nəzarətdə saxlanılmasını.

D.Katz müəllimlərin qiymətləndirilmə işində bu təklifləri doğru hesab edərək, onların müsbət cəhətlərini də yazır. O, araşdırmasında göstərir ki, qiymətləndirilmə işi təhsilalanların imtahan nəticələrinə uyğun olaraq aparıldığı üçün müəllimləri daha da məsuliyyətəndirir və nəticədə şagirdlərin nailiyyət göstəricilərinə müsbət təsir göstərir.

Bütün elmi ictimaiyyətin nümayəndələri təhsildə aparılan islahatların tərəfdarı olaraq, bu cür modellərin təhsil siyasətinə uyğunluğunu olduqca vacib hesab edirlər. Müəllimlərin əksəriyyəti şagirdlər arasında aparılan test üsullu imtahanların nəticələrinə uyğun olaraq, öz iş fəaliyyətlərinin üstünlük və çatışmazlıqlarını fərqləndirməyə çalışırlar. Lakin Gallup/PDK agentliyinin apardığı illik sorğunun nəticələrinə uyğun olaraq, amerikalıların əksəriyyəti bu cür yanaşma tərzini doğru hesab etmədiyi halda, insanlar arasında aparılan sorğunun yalnız 30%-nin bu təcrübəni dəstəklədiyi bildirilir. D.Katz sonda belə bir nəticəyə gəlir ki, şagird nailiyyətlərinin göstəriciləri hələ də təhsil siyasətinin əsasını təşkil etməkdədir [Katz, 2016].

Darling-Xammondun rəhbərliyi altında Amerikalı yazıçılar qrupu müəllim fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi işinə nəzər salaraq, şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi üzrə xüsusi bir yanaşma qəbul etmişlər. Bu yanaşmada qeyd olunan «nailiyyətlərin keyfiyyəti» termini şagirdlərin bilik göstəricilərini müəyyən müddət ərzində əks etdirdiyinə görə, müəllim işinin səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi üçün yararsız hesab edilir. Buna səbəb test üsulunun tətbiqi nəticəsində şagirdlərin əldə etdiyi nailiyyətin heç də həmişə müəllimin yüksək peşəkarlığından xəbər verməməsi ilə əlaqəli olmasıdır. Bu nöqteyi-nəzərdən ekspertlər müəllim işinin qiymətləndirilməsi zamanı aşağıda qeyd olunan üç yanaşmanı məqbul hesab etmirlər:

1. Müəyyən zaman çərçivəsində şagird nailiyyətlərinin nəticələrini; çünki bu hal ardıcıl və sabit xarakter daşımır;

2. Şagird nailiyyətlərini qiymətləndirmək üçün istifadə edilən üsul və metodların nəticəyə uyğun olaraq dəyişməsinə;

3. Test nəticələrinin heç də həmişə təhsilalanların yüksək bilik göstəricilərinə malik olmadığını.

Amerika təhsil sistemində müəllimlərin qiymətləndirilməsi işindəki islahatları diqqət mərkəzində saxlayan Q.Ritter və D.Barnet tədqiqat işlərini müəllim işinin formativ

qiymətləndirilməsində düşünülmüş bir sistemi inkişaf etdirən məktəblərdə aparmağı uyğun hesab edirlər. Onlar apardığı tədqiqat işinin əsasını dərs prosesində müəllimin iş fəaliyyətinə yönələn çoxtərəfli müşahidələr, məzmun və keyfiyyəti özündə ehtiva edən peşəkarlıq meyarları, müəllim və şagirdlərin dərs prosesində qarşılıqlı əlaqəsi, peşəkar inkişaf və sonda əldə olunan nəticələrə əsaslanmış qiymətləndirmə prosesi təşkil edir [Ritter, Barnett, 2016].

«Müəllim və təhsilalanların mükəmməl inkişaf sistemi» (The System for Teacher and student Advancement, TAP) adlı proqram ABŞ-ın bir çox ştatlarında tətbiq olunmuş və bu təcrübədən yararlanan müəllim və məktəb rəhbərləri tərəfindən müsbət rəy almışdır. Yeni tətbiq edilən sistemin əsas məqsədi karyerada yüksəlişin əldə edilməsi, təhsil işçiləri arasında liderlik imkanlarının yaradılması, şəffaf və ədalətlik prinsiplərinə əsaslanan iş prosesində peşəkarlıq xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq qiymətləndirmənin təşkil edilməsi və əldə edilən göstəricilərin effektivliyinə uyğun olaraq əmək prosesini qiymətləndirməkdir. Bu sistem 4 əsas müddəə üzərində qurulmuşdur:

1. Karyera isiqamətinin müxtəlifliyi;
2. Daimi peşəkar təcrübə inkişafı;
3. Müəllimin iş prosesində məsuliyyəti;
4. Effektiv fəaliyyət göstəricilərinə uyğun olaraq əmək prosesinin qiymətləndirilməsi.

Q.Ritter və D.Barnet bu yeniliyi istifadə edən və pedaqoji sahədə çalışan 50-yə yaxın müəllim və məktəb rəhbərlərindən müsahibələr almışlar. Onların əksəriyyətinin fikirlərinə görə, müəllimlərin peşə fəaliyyətinin qiymətləndirilməsinin köhnə üsulunun yararsız olduğu diqqətə çatdırılmışdır. Bu üsulda məktəb direktorları müəllimi ildə bir dəfə olmaqla iş fəaliyyəti zamanı apardığı müşahidələrə əsasən qiymətləndirir. Müəllimlər arasında aparılan sorğunun nəticələrinə əsasən qeyd etmək lazımdır ki, onlar bu sistemin gələcəkdə öz şəxsi perspektiv və peşəkarlıq səviyyələrinin artırılmasında kömək etməyəcəyini nəzərə çatdırmışlar. Direktorlar isə köhnə qiymət-

ləndirmə sisteminin diqqətlə və düşünülmüş şəkildə təşkil olunmadığını, bu prosedurun müəllimlərin qiymətləndirilmə işində formal olaraq yerinə yetirildiyini və müəllimlərin qiymət göstəricilərini aşağı salmamağa çalışdıqlarını qeyd etmişlər. Bu sahədə araşdırma aparılan fikrincə, yeni qiymətləndirmə sistemi müəllimlərin peşəkar istiqamətdə inkişafını təyin etməyə köməklik göstərir. Sistem məhz ona görə effektiv hesab olunur ki, onda müəllimlərin peşəkarlıq səviyyəsinin qiymətləndirilməsi müəyyən olunmuş ölçü meyarlarına uyğun olaraq aparılır. Yeni sistemdə qiymətləndirmə dərs prosesi zamanı müəllimin toplanmış hərtərəfli müşahidə nəticələrinə və şagird nailiyyətlərinin təhlilinə əsaslanır. Respondentlərin əksəriyyətinin sözlərinə görə, bu sistem müəllimlərin peşəkarlıq səviyyələrini artırmaq üçün onlara motivasiya verir. Müəllimin iş prosesində aparılan müşahidələrinin nəticələrini müəyyən etmək və son qiymətləndirmə işini yekunlaşdırmaq üçün növbəti müzakirə vaxtı müəyyən olunur.

Yeni qiymətləndirmə sistemi tətbiq edilən məktəblərdə çalışan müəllimlər öz bacarıqlarını strateji cəhətdən inkişaf etdirirlər. Mərkəz direktorları tədris keyfiyyətinin artırılması və təkmilləşdirilməsi işində iki əsas amili önə çəkir:

1. Bir-birinin dərs prosesinin gedişatını aktiv şəkildə müşahidə edən müəllimlər arasında əlaqə;

2. Dərs prosesində təhsilalanların nailiyyətlərinin pedaqoji və strateji cəhətdən müzakirə olunaraq qiymətləndirilməsi.

Yeni sistemdə ekspertlər tərəfindən tətbiq olunan müşahidələr və səsləndirilən rəylər müəllimlərin peşə istiqaməti üzrə inkişafına yardım göstərir və bu səbəbdən müəllimlər və ekspertlər arasında inam yaratmağa gətirib çıxarır. Etibarlılığın artmasına, eyni zamanda digər fakt da təsir göstərir. Belə ki, müəllimləri qiymətləndirən ekspertlər yüksək peşəkarlıq göstəriciləri olan eyni məktəbin müəllimlərindən təşkil olunaraq, digər müəllimlər tərəfindən etibarlı və peşəkar mütəxəssislər

kimi qəbul edirlər. Buna görə də müəllimlərin fəaliyyəti müşahidə edildikdən sonra öz təcrübəli həmkarlarından aldığı qiymətləndirmə, həqiqətən, onların peşə təcrübəsinə kömək edə biləcək bir yardım kimi qiymətləndirilir.

S.Danielson və T.MakGril müəllim işini qiymətləndirmək üçün yeni model təklif edərək, bu modelin nəinki müəllimin peşə fəaliyyətinin, eyni zamanda tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsinə də xidmət etdiyini vurğulayırlar [Danielson, McGreal, 2000]. Tədqiqatçılar belə hesab edir ki, qiymətləndirmə prosesi müəllimlərin yüksək standartlara cavab verən və peşəkar bacarıqlarını nümayiş etdirən məlumat-informasiya bazası əsasında həyata keçirilməlidir.

Miçigan Universitetinin tədqiqatçılar qrupu son dövrlərdə mürəkkəb və çoxfunksiyalı fəaliyyətlə bağlı olan tədrisin keyfiyyətini qiymətləndirmək, müşahidə aparmaq və nəticə çıxarmaqla məşğul olmuşlar. Onların fikrincə, tədris fəaliyyətini qiymətləndirmək və müşahidə aparmaq üçün 4 əsas istiqamət mövcuddur:

1. Təlim materiallarının formalarını müəyyən etmək;

2. Təhsilalanların hazırlıq səviyyələrini müəyyənləşdirmək;

3. Təlimin məzmununu müəyyənləşdirmək;

4. Təlimin fəaliyyət nəticələrinin qiymətləndirilmə formalarını müəyyən etmək [Chen et al, 2012].

Onlar məhz bu 4 istiqamətin birləşməsinin təlim və tədris prosesinin keyfiyyət və davamlı inkişafına müsbət təsir göstərdiyini diqqətə çatdırırlar. [Ball, Forzani, 2009; Cohen, Raudenbush, Ball, 2003; Gore, 2001; Grant, Gilette, 2006; Lambert, Graziani, 2009; Reynolds, 1992; Rink, 2003; Shulman, 2004].

L.Darling-Hammond [Darling-Hammond, 2012] pedaqoji fəaliyyətin nəticələrini illik satandartlaşdırılmış testlərlə yoxlamaqdansa, şagirdlərin müxtəlif məlumat mənbələri əsasında bilik və bacarıqlarını qiymətləndirməyi təklif edir. Bunlara sinifdə aparılan yoxlama işləri, təlimin təşkili ilə bağlı

sənədləşmə, təhsilalanların bilik və bacarıqlarının testdən əvvəl və sonrakı göstəriciləri daxildir. Bundan başqa, təhsilalanların əldə etdiyi uğurlara onların elmi uğurlarını – tədqiqat işlərini, incəsənət və ədəbiyyata dair layihələrini də aid etmək olar [Feiman-Nemser,2001].

D.Vaskes Heyliq müəllimlərin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi üçün alternativ yanaşma təklif etmişdir. Bu yanaşmada müəllimlərin öz rəhbərliyi altında qiymətləndirməni həyata keçirməsi «Qarşılıqlı qiymətləndirmə və həmkarlara dəstək» (Peer Assistance and Review, PAR) sistemi adlanır. Belə bir sistem hər bir məktəbdə ayrılıqda tətbiq olunur, təcrübəli müəllimlər tərəfindən digər müəllimlərin pedaqoji prosesdəki kəmiyyət və keyfiyyət göstəriciləri müəyyənləşdirilir və davamlı pedaqoji təcrübənin yaradılmasını təmin edir. Bu cür proqramlar müəllimlərin öz şəxsi peşəkarlıq səviyyələrini inkişaf etdirmək məsələsini ön plana çəkir. Tədqiqatçının fikrincə, məsuliyyətin lokal səviyyədə ötürülməsi yeni perspektivli yanaşma hesab olunur. [Vasquez Heilig, 2014].

Pedaqoji təcrübənin irihəcmli tədqiqat işlərinin nəticələri ilə tədris nəticələrinə olan nisbətinin qiymətləndirilməsi prosesi (The Measures of Effective Teaching, MET) Bill və Melinda Qeyts Fondu tərəfindən (Bill&Melinda Gates Foundation) aparılmış və onun əsasında «Pedaqoji prosesdə məlumatların toplanması» (Gathering Feedback for Teaching) adlı sənəd hazırlanmışdır. [K-12 Education Team, 2012]. Layihənin işçi qrupu pedaqoji bacarıqların toplanması məqsədi ilə müəllimlərin işə daha çox cəlb olunmasına ehtiyac duyduğunu vurğulayaraq, aşağıda göstərilənləri tövsiyə edir:

1. İnkişaf artımı bir neçə müxtəlif istiqamətlərdən qiymətləndirilməli, son nəticə isə əldə edilmiş göstəricilər əsasında hesablanmalıdır.

2. Müəllimin pedaqoji fəaliyyəti haqqında məlumatlar müxtəlif mənbələrdən toplanmalıdır.

3. Müəllim işinin qiymətləndirilməsi zamanı onun dərscənkənar peşə davranışları diqqət mərkəzində saxlanmalıdır.

4. Müəllimlərin qiymətləndirilmə sistemi müxtəlif səviyyəli pedaqoji fəaliyyətləri nəzərdə tutmalıdır.

5. Regional təhsil idarələri və məktəb rəhbərliyi pedaqoji bacarıqlarını artırmaq məqsədi ilə müəllimlərin qiymətləndirilmə sistemlərindən istifadə etməlidirlər.

6. Müəllimlərin, məktəb rəhbərlərinin və təhsili regional idarəetmə rəhbərlərinin qiymətləndirilmə sistemi ardıcıl və bir-biri ilə əlaqəli olmalıdır.

Müəllimlərin effektiv qiymətləndirmə sistemi bir neçə istiqamət üzrə tədqiqat işi aparmağı ön plana çəkmişdir. Bu istiqamətləri üç qrup halında birləşdirmək olar:

1. Təhsilin keyfiyyəti üzrə pedaqoji fəaliyyət;

2. Müəllimin qiymətləndirilməsi üzrə yeni sistemin tətbiqi;

3. Yeni qiymətləndirmə sisteminin məktəb fəaliyyətinə təsiri.

F.Hellinger, P.Hek və D.Merfi öz tədqiqat işlərində məktəb rəhbərliyi təşəbbüslərinin tədris prosesi ilə bağlı olmasa belə, təlim prosesinə yüksək səviyyədə təsir göstərə bildiyini vurğulamışlar. Pedaqoji fəaliyyət sahəsində qiymətləndirmə sistemlərindən başqa digər təşəbbüslərə doğru istiqamətlənmə də, bu sahənin daha yüksək səviyyələrə doğru inkişafına səbəb ola bilər. Buna nail olmaq üçün tədqiqatçılar aşağıdakı təşəbbüslərin yerinə yetirilməsini vacib sayırlar:

1. Müəllimlərin öz şəxsi peşə fəaliyyətlərini yaxşılaşdırmaq məqsədi ilə digər həmkarlarla əlaqələr qurması [Duke, 1990; Hattie, 2009; Showers, 1985; Joyce, Showers, 2002; Walberg, 2011];

2. Ümumi məqsədlərə xidmət edən peşəkar müəllim cəmiyyətlərinin yaradılması [Vescio, Ross, Adams,2012];

3. Müəllim işinə dəstək göstərilməsi [Hattie, 2009; İkemato, Taliaferro, Adams, 2012];

4. Müəllimlərin öz peşə bacarıqlarını inkişaf etdirmələri üçün yeni sistemlərin qurulması [Bryk, Sebrin, Allenworth, 2010; Joyce, Showers, 2002; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008].

Tayvan tədqiqatçıları [Su,Feng,Hsu,2017] belə hesab edirlər ki, qiymətləndirmə prose-

durunun nəticələrinə və peşəkarlığın inkişafına yönəldilən tədbirlərdə müəllimlərin artan göstəricilərini mükəmməlliyyənin əldə olunması kimi qiymətləndirmək düzgün olmaz. Onlar standartların tələbləri və müəllimlərin peşəkar inkişafı arasında hədsiz dərəcədə ziddiyyət yarandığını göstərir (məsələn, [Ashdown, 2002; Hardy, 2008; Stillman, Anderson, 2015]).

Bəzi tədqiqatçılar Y.Xabermasın müəllimlərin inkişafına yönəlmiş 2 fərqli yanaşmasını diqqətə almağı təklif edirlər:

1. Peşəkar inkişaf qismində standartların qiymətləndirilməsi;

2. Sosial qrupda peşəkar inkişaf [Habermas, 1987].

Xabermasın ideyasına əsasən həyatın birinci, sistemin isə ikinci planda olması müəllimlərin məqsədəuyğun peşəkar inkişafını şübhə altına alır.

Müəllim işini qiymətləndirən və onların peşəkar yüksəlişini nümayiş etdirən hesabatların məqsədi müəllimlərin peşəkar inkişafına xidmət etməkdir. Yeni tətbiq olunan sistemdə müəllimin effektivliyinin qiymətləndirilməsi onun ümumi standartlara nə dərəcədə uyğun olub-olmaması ilə deyil, müəllimin özünün nə dərəcədə uğurlu inkişaf etdiyini və real həyatda özünü necə gördüyünü nəzərə almaqla ölçülür. Müəllimlərin qiymət-

ləndirilmə işi mövcud çatışmazlıqları üzə çıxararaq, gələcəkdə müəllimlik dəyərləri ilə müəllimin şəxsi inkişaf yollarının inkişafına xidmət edir. Belə olan halda qiymətləndirmə sistemi müəllimlərin imkanlarını daha da genişləndirir.

Nəticə

Məqalədə müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilməsinə dair xarici ölkələrin təcrübələrinin təhlillərinə əsaslanmış nəticələr əldə edilmişdir. Müəllim işinin qiymətləndirilmə xüsusiyyətləri özündə bir çox məqamları birləşdirir. Məqalədə qeyd edilən və dünya təcrübəsində tətbiq olunan yeni qiymətləndirmə modeli yalnız bir faktora – təhsilalanların artan nailiyyət göstəriciləri və ya müəllimlərin pedaqoji fəaliyyətinin müşahidə olunub qiymətləndirilməsinə əsaslanmışdır. Müəllim işinin effektivliyinin qiymətləndirilmə prosesinin təyin edilməsi formativ qiymətləndirmə hesab olunaraq, praktik qiymətləndirmə gedisatında müəyyən edilən prinsiplərdən təşkil olunmuşdur. İstifadə olunan qiymətləndirmə modelləri mövcud təhsil sistemi ilə yanaşı, müəllim peşəkarlığının artırılması və şəxsi inkişafına fasiləsiz dəstək olmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Ashdown J. (2002) Professional Development as Interference? // C. Sugrue, C. Day (eds) Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives. New York, NY: Routledge-Falmer. P. 116–129.
2. Ball D. L., Forzani F. M. (2009) The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education // Journal of Teacher Education. Vol. 60. No 5. P. 497–511.
3. Bryk A. S., Sebrin P. B., Allenworth E. (2010) Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago: University of Chicago.
4. Cohen D. K., Raudenbush S. W., Ball D. L. (2003) Resources, Instruction, and Research // Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 25. No 2. P. 119–142.
5. Chen W., Mason S., Stanistszewski C., Upton A., Valley M. (2012) Assessing the Quality of Teachers' Teaching Practices // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Vol. 24. No 1. P. 25–41.
6. Danielson C., McGreal T.L. (2000) Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012) Evaluating

- Teacher Evaluation // Phi Delta Kappa. Vol. 93. No 6. P. 8–15.
8. Darling-Hammond L. (2012) Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
 9. Duke D. L. (1990) Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth // Journal of Personnel Evaluation in Education. Vol. 1. No 4. P. 131–
 10. Feiman-Nemser S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching // 10
 11. Teachers College Record. Vol. 103. No 6. P. 1013–1055.
 12. Gore J. M. (2001) Beyond Our Differences: A Reassembling of What Matters in Teacher Education // Journal of Teacher Education. Vol. 52. No 2. P. 124–135.
 13. Grant C. A., Gillette M. (2006) A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children // Journal of Teacher Education. Vol. 57. No 3. P. 292–299.
 14. Habermas J. (1987) The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Boston, MA: Beacon Press.
 15. Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014) Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Vol. 26. No 1. P. 5–28.
 16. Hardy I. (2008) Competing Priorities in Professional Development: An Australian Study of Teacher Professional Development Policy and Practice // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 36. No 4. P. 277–290.
 17. Hattie J. A.C. (2009) Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
 18. Huber S. G., Skedsmo G. (2016) Teacher Evaluation — Accountability and Improving Teaching Practices // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Vol. 28. No 2. P. 105–109.
 19. Ikemoto G., Taliaferro L., Adams E. (2012) Playmakers: How Great Principals Build and Lead Great Teams of Teachers. New York: New Leaders.
 20. Joyce B., Showers B. (2002) Student Achievement through Staff Development. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
 21. K 12 Education Team (2012) Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains.
<http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains> 3/
 22. Katz D. S. (2016) Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do // Kappa Delta Pi Record. Vol. 52. No 1. P. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039.
 23. Lampert M., Graziani F. (2009) Instructional Activities as a Tool for Teachers and Teacher Educators' Learning // The Elementary School Journal. Vol. 109. No 5. P. 492–509.
 24. Reynolds A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature // Review of Education Research. Vol. 62 No 1. P. 1–35.
 25. Rink J. E. (2003) Effective Instruction in Physical Education // S. J. Silverman, C. D. Ennis (eds) Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction. Champaign: Human Kinetics. P. 165–186.
 26. Ritter G. W., Barnett J. H. (2016) Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth // Peabody Journal of Education. Vol. 92. No 1. P. 48–52.
 27. Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types // Educational Administration Quarterly. Vol. 44. No 5. P. 635–674.
 28. Sanches M. F.C., Jacinto M. (2014) Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and

- Complex Adaptation to School Contexts // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 116. P. 1201–1210.
29. 192 Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 3
30. Shulman L. S. (2004) The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.
31. Showers B. (1985) Teachers Coaching Teachers // Educational Leadership. Vol. 42. No 7. P. 43–49.
32. Stillman J., Anderson L. (2015) From Accommodation to Appropriation: Teaching, Identity, and Authorship in a Tightly Coupled Policy Context // Teachers and Teaching. Vol. 21. No 6. P. 720–744.
33. Su Y., Feng L., Hsu C. (2017) Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation // Teachers and Teaching. Vol. 23. No 6. P. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189.
34. Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
35. Vasquez Heilig J., Jez S. (2014) Teach for America: A Return to the Evidence. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado.
36. Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning // Teaching and Teacher Education. Vol. 24. No 1. P. 80–91.
37. Walberg H. (2011) Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts and States. Charlotte: Information Age.

«Universal-onlayn» xidməti əsasında şagird şəxsiyyətinin inkişafı layihəsinin idarə edilməsi

Valeriy Kiriçuk

Müəllif:

Kiriçuk Valeriy
Aleksandroviç — Ukrayna
Milli Pedaqoji Elmlər
Akademiyası Təhsil
İnstitutunun Psixologiya
kafedrasının dosenti.
E-mail: kyrichuk@ukr.net

Açar sözlər:

Elmi-pedaqoji metodiki
layihə, Universal-onlayn,
şagird şəxsiyyəti, şagirdin
zehni inkişafı.

Annotasiya. Təhsil proseslərinin idarə olunması xidməti olan «Universal-onlayn» Valeriy Aleksandroviç Kiriçukun pedaqoji görüşlərinin məqsəd, vəzifə və prinsiplərini əhatə edən sistemdir. Məqalədə bu sistem kompleks xarakterizə olunaraq oxucuya çatdırılır. Bu sistem şagird şəxsiyyətinin hərtərəfli inkişafına yönəlib və pedaqogika, psixologiya, tibbi məlumatların emalı işinin təşkili sahələrində nəticələrin birləşməsindən ibarətdir. Müəyyən şərtlər daxilində bu sistem «Adaptiv təhsil sistemi» də adlandırıla bilər. Sistemin konsepsiyasının mahiyyəti bundan ibarətdir ki, hər bir uşaq özünəməxsus şəkildə inkişaf edir, ona görə də fərdiləşmiş təlim və tərbiyəyə ehtiyac duyulur. Sistemdə təhsilalanların hər birinin obyektiv təhsil tələbatlarını ödəmək üçün onların təhsil ehtiyacları müəyyənləşdirilir. Sistemin prinsiplərinə əsasən şagird təhsil aldığı müddətdə hərtərəfli tibbi-psixoloji-pedaqoji diaqnostika edilir. Bu ehtiyacların faktiki təhlilinin aparılması və təhsil tsiklində şagirdin şəxsi inkişafını təmin edən fərdi tapşırıqlar müəyyənləşdirilir. Müəyyən vəzifələri yerinə yetirmək və müəllimlərin işini təşkil etmək üçün layihə metodu tətbiq edilir. Məqalədə göstərilir ki, «Universal-onlayn» – ümumtəhsil məktəblərində kollektiv təlimdə fərdi təhsilin həyata keçirilməsinə imkan yaradan integrasiya edilmiş bir vasitədir. Bu sistem mövcud maliyyə, kadr, təşkilati məhdudiyyətlər çərçivəsində zamana qənaət etməklə müəllimlərin işini asanlaşdırır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.15

Məqaləyə istinad: Kiriçuk V. (2018) «Universal-onlayn» xidməti əsasında şagird şəxsiyyətinin inkişafı layihəsinin idarə edilməsi. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 119–138

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 20.10.2018; Qəbul edilib: 14.11.2018

Управление проектами личностного развития учеников на облачном сервисе «Универсал-онлайн»

Валерий Киричук

Автор:

Киричук Валерий Александрович — доцент кафедры психологии управления ЦИППО «Университета менеджмента образования» НАПН Украины. E-mail: kyrichuk@ukr.net

Аннотация. В статье обоснована необходимость развития в системе образования специфического уровня — уровня проектирования психолого-педагогических знаний на реальные проблемы, которые существуют в современном общеобразовательном заведении. Система управления проектами личностного развития учеников с использованием облачного сервиса создана с широким применением проектного менеджмента и современных информационных технологий. Раскрыта сущность и функциональные возможности авторского облачного сервиса «Универсал-онлайн» и основной смысл его применения: внесение социально целесообразных конструктивных изменений в направления личностного развития воспитанников общеобразовательных учебных заведений на основе учета его индивидуальных особенностей. Сервис управления образовательным процессом «Универсал-онлайн» — это облачное приложение, в котором реализованы принципы целостной педагогической системы Киричука Валерия Александровича. Указанная система направлена на всестороннее развитие личности ребенка и представляет собой сочетание новейших знаний в областях педагогики, психологии, медицины, обработки данных и организации труда. С определенными оговорками она может быть отнесена к так называемым «системам адаптивного образования». Суть концепции системы — каждый ребенок развивается уникальным образом, а потому нуждается в индивидуализированном воспитании и обучении. Система предусматривает необходимость периодической комплексной медико-психолого-педагогической диагностики учащихся для выявления объективных образовательных потребностей каждого, проведения факторного анализа этих потребностей и определения индивидуальных задач личностного развития на образовательный цикл, применения проектного метода организации труда педагогов (как наиболее целенаправленного) для выполнения указанных задач, определяет последовательность действий педагогов для создания индивидуализированного личностно-развивающего образовательного содержания. Сервис «Универсал-онлайн» представляет собой интегрированный инструментальный, который делает возможным внедрение индивидуализированного образования в самых обычных общеобразовательных учебных заведениях с коллективным способом обучения. При существующих финансовых, кадровых и организационных ограничениях этих учреждений. Экономя время и облегчая труд педагогов.

Ключевые слова:

Научно-педагогический методический проект, универсальный онлайн, личность студента, психическое развитие студента.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.15

Цитировать статью: Киричук В. (2018) *Управление проектами личностного развития учеников на облачном сервисе «Универсал-онлайн»*. «Азербайджанская школа». № 3 (684), стр. 119–138

Статья поступила в редакцию: 14.11.2018

Актуальность

Анализ развития идей и практики социально-педагогического проектирования позволяет выявить ряд существующих сегодня тревожных тенденций и противоречий, обострение которых может рассматриваться в качестве социального риска, потенциально способного ухудшить воспитательную ситуацию, препятствовать решению задач модернизации инфраструктуры детства, создания условий для позитивной социализации детей, их духовно-нравственного развития и гражданского становления.

Наибольшую тревогу вызывают две тенденции. Назовем их «проектирование субъекта» и «формализация проектной деятельности».

Тревожна часто происходящая на практике и присутствующая в научно-методических работах неопределенность предмета проектирования или подмена предмета проектирования субъектом воспитательного процесса, а именно: попыткой проектировать личность.

Так называемая «модель выпускника» или «портрет выпускника», к сожалению, часто начинают играть негативную роль в тех случаях, когда они «спущены на ребенка сверху», приобретают черты обязательности или матрицы для оценки духовно-нравственного развития ребенка вместо создания условий для проектирования ребенком собственной модели мира, личностного идеала, мотивации к саморазвитию, самовоспитанию и самореализации.

Педагогической аксиомой должна быть недопустимость проектирования (программирования и моделирования) личности. В процессе социально-педагогического проектирования ребенок может быть только субъектом, если мы основываемся на гуманистических и демократических ценностях, личностноориентированном и субъектном подходах, если мы придерживаемся общечеловеческих и общенациональных

ценностей, закрепленных Конституцией страны.

Предметом проектирования может являться воспитательный процесс, система воспитания, программа воспитания или модель ее реализации, механизмы и технологии совместной деятельности субъектов воспитательного процесса, отдельные компоненты системы воспитания — все, кроме субъекта воспитательного процесса.

Реализация в общеобразовательных учебных заведениях гармоничного объединения гуманистической педагогики, качественного медицинского обеспечения и психологической поддержки в режиме сотрудничества подразумевает переход к личностно-развивающей модели, в соответствии с которой каждая личность ученика рассматривается как творческая индивидуальность с задатками одаренности.

Личностно развивающий подход требует создания и внедрения инновационных методико-образовательных технологий, которые обеспечат полноценное развитие каждого воспитанника с целью гармонической реализации личности ребенка при условии сохранения его здоровья.

Даная образовательная система учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учебного заведения создана научными сотрудниками отдела проектирования развития одаренности Института одаренного ребенка НАПН Украины, учеными кафедры психологии управления ЦИППО «Университета менеджмента образования» НАПН Украины и отдела научных проблем организации охраны здоровья матерей и детей Института педиатрии, акушерства и гинекологии НАМН Украины в 2012-2017 годах.

Система состоит из девяти психолого-медико-педагогических технологий, которые разрабатывались на основе фундаментальных психолого-медико-педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых, которые используют современные методы исследования состояния здоровья личности, проектного

менеджмента с применением информационных систем в онлайн-режиме.

Предпосылкой создания целостной системы управления проектами личностного развития учеников общеобразовательных учебных заведений послужило проведение автором системы В.А. Киричуком двух Всеукраинских экспериментов с 2001 по 2007 и с 2007 по 2012 годы на базе более ста общеобразовательных учебных заведений, находящихся в 20 регионах страны по теме: «Проектирование личностно-развивающего содержания учебно-воспитательного процесса» (согласно приказам МОН Украины).

Существенную помощь в создании и апробации таких психолого-медико-педагогических технологий оказали педагогические коллективы экспериментальных общеобразовательных учебных заведений Украины, более всего Волынской, Днепропетровской, Николаевской, Донецкой, Луганской областей.

Педагогические коллективы указанных регионов проводили данную экспериментально-исследовательскую деятельность 1998-2015 годах. За время пребывания в эксперименте учебные заведения провели апробацию восьми технологических модулей целостной образовательной системы и как показывает статистика мониторинга, достигли позитивных результатов в личностном развитии учеников, а также существенно повысили свой профессиональный уровень педагоги.

Главным основанием для внедрения целостной системы личностного развития одаренности детей школьного возраста в условиях общеобразовательных учебных заведений является проведение научных экспертиз научными работниками НАПН Украины и позитивные решения Президиума НАПН Украины, а также соответствующие приказы МОН Украины и Гриф Министерства образования и науки Украины от 20.12.2017г. № 3.

Целью внедрения данной образовательной системы является: внесение социально целесообразных конструктивных измене-

ний в направления личностного развития учеников в системе взаимодействия участников образовательного процесса.

Основные принципы управления проектами личностного развития ученика

При создании образовательной системы управления проектами личностного развития ученика на облачном сервисе «УНИ-ВЕРСАЛ-ОНЛАЙН» были учтены следующие принципы:

- **Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих заданий учебного заведения и задач личностного развития** необходимо исходить из ближайшего прогноза развития личности ученика, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения.

Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а, следовательно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа или проект коррекции и развития воспитанников должны быть направлены не столько на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности ребенка.

- **Принцип единства диагностики, развития и коррекции** обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную коррекционно-развивающую работу, не зная исходных данных об субъекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития потенциальных возможностей, если у нас нет объективных данных об ученике, особенностях его развития и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-развивающий педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации происшедших изменений или их отсутствия, т.е. контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-развивающей деятельности — от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

• **Принцип проектного планирования организации специальной коррекционно-развивающей и воспитательной работы с учетом структуры дефектов, индивидуальных особенностей личности ученика.**

Осуществление общеобразовательных заданий неразрывно связано с решением конкретных коррекционно-развивающих тактических задач.

• **Принцип планирования и проведение всех образовательных и коррекционно-воспитательных мероприятий на основе максимально сохранных в своем развитии функций с коррекцией и развитием потенциальных возможностей.**

Деятельностный принцип коррекции и развития определяет тактику организации и проведения учебно-воспитательного процесса и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности учеников и педагогов, создание необходимых условий для их активного проявления, действий в ходе коррекционно-развивающей работы.

Ведущая деятельность учеников определяется их отношением к миру, позиции и взаимодействия с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задают типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок – сверстник», «ребенок – взрослый».

• **Принцип группировки учебноматериала в разных разделах программ по темам, которые являются сквозными на весь**

период школьного обучения. Коррекция и формирование в процессе всех видов деятельности и навыков, коррекции нарушений психосоциального развития.

• **Принцип реализации деятельностного подхода к коррекционно-воспитательной работе, т.е. проведение всех видов воспитательной работы — образовательной и коррекционной в русле основных групп видов деятельности.** При планировании и организации коррекционно-педагогической работы следует выбрать наиболее адекватные цели и задачи коррекции и развития, чтобы содержание, формы и методы реализации были посильно сложны в конкретные задания, которые большинство учеников были в состоянии выполнить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития. Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции и развития.

• **Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.** В коррекционно-развивающей педагогике и психологии необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей – практических психологов, воспитателей. Должны присутствовать при этом и определенная логика, и последовательность применения педагогических методов и коррекционных приемов, определенная ступенчатость воздействия на сознание ученика, его эмоционально-чувственную сферу, вовлечения его в активную индивидуальную или групповую деятельность со сверстниками или взрослыми.

• **Принцип компетентностного подхода.** Развитие познавательной деятельности осуществляют специалисты: классные руководители, учителя-предметники, воспи-

татели, дефектологи.

Развитие и коррекцию речи проводят учителя-логопеды.

Коррекцию имеющихся нарушений обеспечивают учителя-дефектологи (сурдо, тифло, олигофренопедагоги).

Практический психолог обеспечивает психологическое здоровье детей, коррекцию и развитие личности ребёнка.

Классные руководители, воспитатели организуют совместную деятельность, проводят режимные моменты. Планируют свободную самостоятельную деятельность учеников, которая наполняется образовательным содержанием за счет создания педагогами разнообразной предметно-преобразующей и учебно-познавательной среды. Это позволит обеспечить широкий выбор деятельности, соответствующей интересам каждого ученика, включать их во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.

Работу по физическому воспитанию осуществляют учитель по физическому воспитанию. Развитие музыкально-художественной деятельности осуществляет учитель музыки и пения.

• **Принцип учёта психофизического состояния ребенка при определении объёма и характера проводимой с ним работы по освоению образовательных программ.** Образовательный процесс в общеобразовательных учебных заведениях должен осуществляется на основе модели взаимодействия структурных подразделений: администрации, учителей-предметников, классных руководителей, воспитателей, медицинских работников, ученического самоуправления, родителей. Это позволит организовать и систематизировать последовательность медицинских и педагогических мероприятий, обеспечить относительную равномерность педагогической нагрузки на ученика.

• **Принцип взаимосвязи в работе всех участников образовательного процесса.** Это необходимость взаимодействия в разработке и реализации коррекционно-развивающих

мероприятий всех участников УВП (педагогов, родителей, учеников, медицинских работников, практических психологов).

Поэтому в конце каждого семестра учебного года желательно проводить комплексное медико-психолого-педагогическое изучение учеников, в целях выявления уровня и особенностей социально-медико-психологического развития для определения коррекционно-развивающих потребностей учеников, уровня возможного освоения ими образовательных программ и на основе полученных результатов разрабатывать конкретные проекты как для учебного заведения, классных коллективов, отдельных групп учащихся, а также для конкретных детей на реализацию индивидуального развития личности.

• **Принцип приоритетного формирования качеств личности, необходимых для дальнейшей социальной адаптации.** Весь образовательный процесс строится таким образом, чтобы у учащихся, формировалась активная жизненная позиция, оптимизм, коммуникабельность, уверенность в своих силах и знаниях.

• **Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.**

Ученик не может развиваться вне социального окружения, он есть его активным компонентом, составной частью системы целостных социальных отношений. Отклонение в развитии и поведении ребенка — результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогов, т.е. сложности в поведении ученика — следствие его отношений с ближайшим окружением, особенностей их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех развития ученика без проведения изучения личности ученика, без опоры на системный анализ результатов исследований, без проектирования содержания образовательного процесса будет не реальным.

В условиях реализации принципов гуманистической педагогики, сотрудничества, партнерства, сотворчества предусматривается переход от учебно-дисциплинарной модели организации учебного процесса к модели личностно-развивающей, который имеет большие возможности решения проблем, связанных с внедрением в образовательный процесс личностно-ориентированного подхода, и формированием, и развитием ключевых жизненных компетенций.

Это требует поиска новой парадигмы образования, новой логики, инновационных технологий организации обучения и воспитания для создания школы XXI века – школы самореализации личности, школы поликультурного воспитания, в которой действительно утверждалась бы личностно-развивающая педагогика. Какой выход? Необходимы инновационные психолого-педагогические технологии, направленные на проектирования личностно-ориентированного и личностно-развивающего содержания учебного процесса.

Основное содержание

В процессе создания инновационной образовательной системы управления проектами личностного развития учеников общеобразовательных учебных заведений, возникла необходимость, с целью проектирования личностно-ориентируемого содержания учебного процесса, создать диагностический-проектирующий компьютерный сервис.

Сервис «УНИВЕРСАЛ-ОНЛАЙН» состоит из девяти технологических модулей, которые образуют во взаимодействии всех участников образовательного процесса целостную многоуровневую иерархическую образовательную систему, состоящую из трех подсистем:

I. Диагностико-аналитическая подсистема. (целеполагание) *подготовительная часть:*

- диагностика участников учебно-воспитательного процесса;

- анализ и прогнозирование личностного развития учеников;

- конструирование заданий учебного заведения и задач личностного развития учеников.

II. Программно-планирующая подсистема (проектирование) *основная часть:*

- программирование учебных и учебно-воспитательных программ (с предметно-ориентированным содержанием);

- моделирование сюжетной линии проектов (с проблемно-целевым содержанием);

- планирование работы участников образовательного процесса (с личностно-ориентированным содержанием).

III. Коррекционно-развивающая подсистема (процессуальная) *завершающая часть:*

- создание учебных и учебно-воспитательных сценариев (с личностно-развивающим содержанием);

- реализация образовательного содержания (личностно-ориентированного и личностно-развивающего), определение эффективности работы педагогических работников;

- мониторинг развития личности ученика, групп, классных коллективов, учебных заведений района, региона, страны.

Диагностические методики «Универсал-онлайн»

I. Блок «Социум» Социально-коммуникативное развитие личности.

1.1. Методика «Социометрия» автор А.В. Киричук, В.А. Киричук (опрос учащихся класса) время на опрос: 10-15 минут — 4 вопроса. Результат за 55 критериям (например коэффициент сплочения, уровень интеграции класса, структура класса: актив, пассив, изоляция, отторжение, группа риска, лидеры, под-лидеры, группа риска, взаимоотношения лидеров, взаимоотношения под лидеров, официальный статус ученика, неофициальный статус ученика и т.д.) + прогнозирования.

1.2. Методика «Ценностные ориентации личности» в системе взаимоотношений детей в классе» автор В.А. Киричук. Опрос детей класса 15-20 мин. 9 вопросов. Результат 9 критериев (например ценностные ориентации ребенка: праздно-игровая деятельность, физически-оздоровительная, художественно-изобразительная, предметно-преобразовательная, учебно-познавательная, социально-коммуникативная и т.д.)

1.3. Методика «Жизненная активность» авторы А.В. Киричук, В.А. Киричук. Время опроса классного руководителя 15 мин. 9 вопросов на каждого ученика (экспертная оценка) Результат анализ за 9 критериям. (Например ценностные ориентации ребенка: праздно-игровая деятельность, физически оздоровительная, художественно-изобразительная, предметно-преобразовательная, учебно-познавательная, социально-коммуникативная и т.д.)

II Блок: «Психосоциальное развитие личности».

2.1. Методика «ДВОР» Диагностика психосоциального развития личности» автор Зинаида Карпенко. 90 вопросов. Опросы ребенка. При опросе 15-20 мин. Результат анализа по 9 критериям (например: тревожность, импульсивность, агрессивность, склонность к нечестному поведению, асоциальность, замкнутость, неуверенность и т.п.).

III Блок: «Психическое развитие».

3.1. Методика «Учебная активность». Опросы ребенка 70 вопросов. При опросе 15-20 мин. Результат анализ 9 критериев (например самооценка обучаемости (СН), уровень репродуктивной динамики (ДИН исп), динамика видоизменения учебной деятельности (ДИН рии), результативный компонент НА (НА рез), сохранение способности действовать после неудачи (КД н), потенциал НА (НА ПТЦ), учебная мотивация (НС), регулятивный компонент НА (НА рег) и т.д.)

3.2. Методика «Доминирующая система восприятия» Опросы ребенка 10 мин. 48

вопросов. Результат анализ за 3 критериям. (Видеть, чувствовать, слышать).

IV Блок: «Социальное развитие».

4.1. Методика «Взаимоотношения ребенка с родителями» авторы: Варг-Столин. Опрос родителей 15 мин. 61 вопрос. (Приема-отчуждения, авторитарная гиперсоциализация, социальная желательность, мленький неудачник, симбиоз).

V Блок: «Духовное развитие».

5.1. Методика «Ценностные приоритеты личности» автор Светлана Тищенко. 9 блоков биполярных конструкторов по 5 вопросов. Опросы ребенка. При опросе 1015 мин. Результат анализа по 9 критериям (ценностные приоритеты к учебе, к друзьям, к семье, к здоровью, к труду и т.д.).

VI Блок: «Физическое развитие».

6.1. Состояние физического развития учащихся. Автор С.А.Руденко. Состояние физического развития ученика. Данные заносит медицинский работник, Результат анализа — протоколы (Р — рост, АД — артериальное давление, ОГ — окружность груди, ИФЗ — инд.функциональных изменений, В — вес, ГЗ — группа здоровья, Г — гармоничность, ГФ — группа по физкультуре. (Диагнозы согласно МКБ (Международная классификация болезней 10). Всего: 116 критерий (8 методик).

Коструктурирования задач личностного развития ученика

Анализируя в экспериментальной работе целесообразность и эффективность обозначенных проблем, целей и учебно-воспитательных заданий в учебных заведениях, мы пришли к выводу, что в большинстве общеобразовательных учебных заведений при постановке и определении заданий учебного заведения практически не учитывают результаты анализа личностного развития учеников.

Кроме того, не всегда также принимаются во внимание определенные конкретные цели учебного заведения и ставятся конкретные задания, вытекающие

из целей общего среднего образования и т.д.

Процесс конструирования тактических и стратегических психолого-педагогических задач личностного развития учеников в практике работы педагогов общеобразовательных учебных заведений вообще, как правило не проводится.

Практика показывает, что часть педагогов, некоторые практические психологи и администрация не понимают и не видят разницы между терминами «задание» и «задача».

Поэтому считаем необходимым объяснить отличие между этими терминами. Напомним, что **задание — это объективная ситуация деятельности**. Основные воспитательные задания определены для всей структуры элементов системы образования и воспитания (семьи, детских дошкольных, общеобразовательных, профессионально-технических и внешкольных учебных заведений и пр.) в концепциях, законах и программах воспитания детей и молодежи в системе образования и других документах.

Например, задания, поставленные нормативными документами Министерства образования и науки, или задания, определенные автором учебной или воспитательной программы и т.д.

В отличие от заданий, задача рассматривается как психологическое отражение объективной ситуации, которая выполняет функции психолого-педагогического регулятора деятельности.

Различают стратегические и тактические образовательные задания, и задачи. Под стратегическими понимают, на выполнение которых необходим значительный отрезок времени.

Например, воспитание у учеников общечеловеческих и национальных ценностей. Чтобы реализовать такое задание, педагогическому коллективу необходимо работать с учениками не один год. Тактические задания являются цепочкой стратегических заданий, объединенных конкретными целями.

Педагогические задачи также являются стратегическими и тактическими. Стратегические педагогические задачи ставят целью оказать существенное влияние на развитие субъекта воспитания, достижение определенного педагогического идеала на протяжении длительного времени.

Тактическая педагогическая задача – это задача, целью которой является формирование необходимых качеств воспитанника непосредственно в конкретной, специально для этого организованной деятельности.

Рассматривают также два типа психолого-педагогических задач, различающихся местом в учебно-воспитательном процессе:

- воспитательные задачи, — их решают воспитанники, то есть те задачи, при помощи которых осуществляется их учебно-воспитательная деятельность (самостоятельная деятельность), таким образом, это приводит личность к самокоррекции, саморазвитию и пр.
- педагогические задачи, которые решает педагог или психолог, то есть задачи, руководящие процессом развития личности ученика.

В системе управления проектами личностного развития учеников учебного заведения, задания и задачи конструируются на основе конкретных обозначенных проблем и потенциальных возможностей участников образовательного процесса (учеников, родителей, педагогов), по результатам психолого-педагогического анализа комплексной психолого-медико-педагогической диагностики.

При этом задания учебного заведения и психолого-педагогические задачи личностного развития учеников тесно взаимосвязаны между собой. Это достигается благодаря тому, что реализация учебно-воспитательных заданий учебного заведения проходит через ряд стратегических и тактических задач личностного развития учеников. Кроме того, реализация тактических задач личностного развития про-

ходит поэтапно, что обеспечивает решение педагогических заданий в конкретном классном коллективе и в учебном заведении в целом.

Во временном пространстве большинство заданий учебного заведения решается в течение учебного года, психолого-педагогические задачи личностного развития учеников определяются и реализуются за семестр, однако, в случае их невыполнения, они могут быть изменены или продолжены на конкретное время.

Конструирование заданий учебного заведения проводится на основе анализа основных проблем, которые имеют место в развитии учеников большинства классных коллективов, как правило, за предыдущий учебный год.

Как показывают экспериментальные исследования, конструирование заданий учебного заведения и задач личностного развития учеников эффективнее проводить при помощи системно-корреляционного анализа причинно-следственных связей по конкретной проблеме или развитию потенциальных возможностей. Именно причинно-следственный психолого-педагогический поиск наиболее вероятных причин проблемы позволяет в системе конструирования задач определить наиболее эффективные пути и формы психолого-педагогического влияния, конкретные эффективные методы, средства и приемы организации и проведения коррекционно-развивающей работы с участниками образовательного процесса.

Поскольку за одной проблемой можно сконструировать сотни тысяч алгоритмов (например, по 74 критериях конструируются 1 миллион 440 тысячи), то в ручном режиме практически невозможно даже за длительное время определить самые эффективные пути и методы психолого-педагогического влияния на развития личности учеников.

Поэтому конструирование конкретных заданий учебного заведения и задач личностного развития учеников осуществ-

ляется при помощи специальной авторской технологии которая создавалась в течении несколько лет с использованием компьютерных программ в технологическом модуле на сервисе «Универсал-онлайн».

Процесс конструирования заданий и задач проводится на сервисе путем проектирования троих элементов созданных по результатам анализа комплексной психолого-медико-педагогической диагностики за основными сферами личностного развития учеников: физической – (F), психической – (P), социальной – (S), духовной – (D).

Элементами задания по учебному заведению и тактических задач личностного развития учеников (индивидуальные, групповые, коллективные) являются: содержательно-смысловой, психолого-педагогический и методический.

Первый элемент — **«содержательно-смысловой»** в технологии конструирования заданий/задач раскрывает суть и смысл решения конкретной проблемы или развития потенциальной возможности и дает ответ на вопросы: «Что делать?» и «С кем?».

Второй элемент — **«психолого-педагогический»**, конструируется на основании анализа причинно-следственных связей проблем и потенциальных возможностей личностного развития ученика и дает возможность выйти на наиболее эффективные пути и формы организации и проведения психолого-педагогического влияния. Как правило в большинстве случаев он конструируется за счет выявленной причины проблемы и дает ответ на вопрос «Как?».

Третий элемент — **(методический)**, конструируется на основе корреляционного анализа проблем и потенциальных возможностей личностного развития ученика с учетом как внутренних и внешних факторов развития личности, указывает конкретные методы, средства или приемы организации психолого-педагогического влияния. Этот элемент создается за счет выявленных потенциальных возможностей

ученика, родителей, учеников класса и дает ответ на вопрос «Каким образом?».

Использование облачного сервиса «Универсал-онлайн» позволяет за короткое время определить основные проблемы личностного развития ученика увидеть их причины и причинно-следственные связи, найти необходимые для коррекции и самокоррекции потенциальные возможности и провести конструирование конкретных высокоэффективных психолого-педагогических задач личностного развития воспитанника (индивидуальные, групповые, коллективные) а также сконструировать несколько воспитательных заданий учебного заведения на учебный год.

Автоматический и творческие режимы работы сервиса дает возможность практическому психологу учебного заведения совместно с классным руководителем самостоятельно определять задачи из предложенных на сервисе несколько вариантов, выбрать несколько, которые и будут решаться в процессе создания учебных и воспитательных проектов и их реализации.

Важно отметить, что возможности этой технологии обеспечивают конструирование конкретных воспитательных задания в классных коллективах, отдельных групп учеников в двух режимах работы данной технологии: автоматическом и творческом. Творческий режим работы с технологией «Конструирование» дает возможность психологу учебного заведения или классному руководителю самостоятельно создавать задачи из предложенных сервисом возможных причин и потенциальных возможностей по результатам комплексной психолого-педагогической диагностики.

На рейтинговой основе творческой группой компетентных психологов и педагогов были определены на рейтинговой основе наиболее эффективные воспитательные задания и задачи по всем параметрам. Как результат была создана возможность на сервисе конструировать тактические задачи личностного развития учеников в автоматическом режиме. В итоге для решения

каждой проблемы личностного развития любого ученика можно создать за считанные секунды несколько самых эффективных воспитательных и коррекционно-развивающих задач. Для этого нужно пометить «Формировать только эффективные задачи», выставить желаемое количество алгоритмов на одну задачу и кликнуть в соответствующем поле программы «Автомат». После чего программа сервиса обрабатывает все возможные 144000 вариантов и выдает автоматически несколько задач личностного развития на ребенка (группу, коллектив). Технологический модуль «Конструирование» дает возможность на сервисе распечатать визитные карточки как учебного заведения так классного коллектива, которые содержит следующую информацию:

- количество классов УЗ/количество учеников класса;
- актив УЗ/актив класса;
- пассив УЗ/пассив класса;
- перечень существующих проблем классов УЗ/класса;
- перечень потенциальных возможностей УЗ/класса;
- конкретные задания УЗ на текущий учебный год/задачи на текущий семестр.

Как показывает практика работы учебных заведений, которые используют технологию конструирования задания учебного заведения и задачи личностного развития учеников в образовательной практике — ***сводит к минимуму педагогические экспромты и делает образовательный процесс целенаправленным на развитие конкретного ученика.***

Вследствие чего открывается реальная возможность проектировать личностно-развивающее содержание в классных коллективах, группах учеников и т.д., что ***дает возможность реализовать парадигму свободного развития личности.***

Следовательно, можно сделать выводы, что достичь высоких результатов в развитии личности ученика общеобразовательного учебного заведения очень сложно,

не владея конкретной информацией об учениках классного коллектива, не зная потребностей самих учеников, родителей, учителей, администрации и пр.

Применение в практике работы администрации учебного заведения, классного руководителя, учителя-предметника, психологической службы технологии конструирования конкретных заданий учебного заведения и задач личностного развития учеников не только предоставит необходимую информацию об участниках образовательного процесса, и преобразует процесс из мало упорядоченной совокупности действий организаторов психолого-педагогического влияния в целостное спроектированное педагогическое взаимодействие и дает возможность действительно направить деятельность участников образовательного процесса на реализацию личностно-развивающего подхода к обучению и воспитанию личности.

Возможности образовательной системы с помощью облачного сервиса

1. Для администрации общеобразовательных учебных заведений:

- системно-комплексный анализ личностного развития учеников в классных коллективах и заведении в целом (физическая, психическая, социальная, духовная сферы) — сводные аналитические данные учебного заведения: таблицы, графики, диаграммы, матрицы, характеристики, рекомендации (автоматически в онлайн-режиме, 10-15 мин);
- прогнозирование личностного развития ученика и групп учеников в классных коллективах — конструктивный, деструктивный (автоматически в онлайн-режиме, 5-10 минут);
- определение проблем и потенциальных возможностей всех участников УВП учебного заведения: учеников, педагогов, родителей (автоматически в онлайн-режиме, 3-5 минут);

- четкое конкретное целеполагание на основе автоматического конструирования заданий учебного заведения на учебный год (автоматически в онлайн-режиме, 10-20 минут);

- создание учебно-воспитательных проектов для учебного заведения – целевых, проблемных и пр. (автоматически в онлайн-режиме, 1 проект – 30 минут);

- планирование работы учебного заведения: проектно-модульные, системно-комплексные, графические, календарные, индивидуальные планы, планы подразделений УЗ, по видам работ и пр. (автоматически в онлайн-режиме, 1 тип плана – 4-5 минут);

- создание сценариев воспитательных мероприятий учебного заведения с личностно-ориентированным содержанием (30-40 минут);

- контроль реализации учебных и учебно-воспитательных проектов – протоколы эффективности (автоматически в онлайн-режиме, 1 протокол – 3-5 минут);

- мониторинг личностного развития учеников в классных коллективах по 74 критериям физического, психического, социального и духовного развития (автоматически в онлайн-режиме, 2-3 минуты);

- предоставление рекомендаций по проблемам развития учеников родителям, педагогам (автоматически в онлайн-режиме, 5-10 минут);

- проведение консультаций с педагогическими работниками, родителями и учениками (в онлайн-режиме);

- создание списков по заданным критериям: по социальному положению, медицинским диагнозам, группам риска, одаренности (автоматически в онлайн-режиме);

- пополнение и создание электронных банков учебных и учебно-воспитательных программ и проектов, сценариев уроков и коррекционно-воспитательных мероприятий для учебного заведения, учителей-предметников, классных руководителей, практических психологов, социальных пе-

дагогов, воспитателей, руководителей кружков, секций, клубов и пр.

2. Для психологической службы (практические психологи, социальные педагоги):

- организация и проведение комплексной психолого-педагогической диагностики учеников – два среза за учебный год, все классные коллективы (автоматически в онлайн-режиме, 1 классный коллектив – 45 минут);

- проведение системно-корреляционного анализа по результатам диагностики учеников, родителей, педагогов: матрицы, таблицы, графики, диаграммы, характеристики, конкретные рекомендации педагогам, родителям, ученикам (автоматически в онлайн-режиме, 10-15 минут);

- прогнозирование личностного развития учеников, предоставление психолого-педагогических рекомендаций родителям, педагогам, ученикам (автоматически в онлайн-режиме);

- помощь администрации при конструировании заданий учебного заведения и классным руководителям при конструировании задач личностного развития учеников на основании результатов комплексной психолого-педагогической диагностики и анализа;

- создание проектов работы психологической службы и коррекционно-развивающих программ, программ индивидуального развития личности ученика;

- проведение проектно-модульного планирования работы практического психолога и социального педагога;

- организация и осуществление мониторинга личностного развития учеников, классных и педагогических коллективов;

- проведение индивидуальных консультаций и предоставление психолого-педагогических рекомендаций родителям, педагогам, ученикам.

3. Для классных руководителей (воспитателей):

- проведение анализа и прогнозирования

развития учеников классного коллектива по 74 критериям личностного развития с учетом факторного веса в зависимости от возраста и пола ученика (автоматически в онлайн-режиме, 1-2 минуты);

- характеристики и рекомендации на ученика и классный коллектив (автоматически в онлайн-режиме, 2-3 минуты);

- конструирование задач личностного развития учеников, классных коллективов, групп учеников: индивидуальные, групповые, коллективные (автоматически в онлайн-режиме, 5-7 минут, в творческом режиме, 10-15 минут);

- определение эффективности воспитательных и коррекционных программ и проектов (автоматически в онлайн-режиме, 2-3 минуты);

- проектно-модульное планирование работы: системно-комплексный и графический планы на семестр (автоматически в онлайн-режиме, 75% плана классного руководителя – из проектов учебного заведения, 25% плана – проект классного руководителя, 1-1,5 часа);

- создание сценариев воспитательных часов и часов общения с личностно-развивающим содержанием (с элементами тренинга), (автоматически в онлайн-режиме, 20-30 минут);

- самоконтроль эффективности воспитательного процесса в классном коллективе – протоколы эффективности (автоматически в онлайн-режиме, 3-5 минут);

- анализ результатов мониторинга личностного развития учеников в классном коллективе: таблицы, графики, матрицы, характеристики и рекомендации на каждого ученика и классный коллектив (автоматически от 8 до 10 страниц текста (классному руководителю, родителям, ученикам) в онлайн-режиме).

4. Для учителей-предметников, руководителей кружков, секций, факультативов:

- проведение анализа и прогнозирования личностного развития учеников классных коллективов: визитные карточки с

конкретными проблемами и потенциальными возможностями учеников, задачами личностного развития учеников классного коллектива, психолого-педагогические рекомендации на каждый класс (автоматически в онлайн-режиме, 1 класс – 10 минут);

- поиск в банках наиболее эффективных учебных программ для конкретного классного коллектива (автоматически, 5 минут);

- создание учебных проектов с проблемно-целевым содержанием (автоматически в онлайн-режиме, 1 проект – 20-30 минут);

- календарное планирование реализации учебных проектов с личностно-ориентированным содержанием (в автоматическом режиме, 3-5 минут);

- создание сценария урока с личностно-развивающим содержанием (конструктор сценариев уроков, 1 конспект урока – 15-20 минут);

- самоанализ эффективности учебно-го процесса в конкретном классном коллективе: протоколы эффективности (две страницы), мониторинг эффективности и пр.

5. Для медицинской службы (доктор, медсестра):

- регистрация, проведение анализа и систематизация результатов диагностики физического развития, физического здоровья и адаптационных возможностей учеников в классных коллективах и учебном заведении (по девяти критериям);

- оценка уровня артериального давления у детей с учетом возрастных и половых особенностей (автоматически в онлайн-режиме, 10-15 минут);

- оценка структуры заболеваемости групп физкультуры и групп здоровья (в автоматическом режиме, списки по всем диагнозам МКБ – 10);

- предоставление конкретных рекомендаций по проблемам физического развития учеников медицинским работникам, ро-

дителям, педагогам, ученикам (автоматически в онлайн-режиме);

- проведение планирования индивидуальных и коллективных диспансерных мероприятий для медицинских работников с учетом психолого-педагогических проблем развития ребенка (для учебного заведения, района, города, региона, страны);

- введение критериев качества функционирования системы медицинского обслуживания и системы контроля качества медицинской службы в условиях ОУЗ;

- динамика показателей состояния здоровья детей за время обучения в учебном заведении (таблицы, графики).

6. Для членов семей учеников (отец, мать, лиц, их заменяющих):

- проведение диагностики и анализа взаимоотношений с детьми в семье (в онлайн-режиме, 2 методики – 15-20 минут);

- анализ результатов диагностики развития детей в системе мониторинга личностного развития (автоматически в онлайн-режиме);

- ознакомление с результатами диагностики и получение психолого-медико-психологических рекомендаций от педагогов, практических психологов, медиков (автоматически в онлайн-режиме, 1-2 минуты).

7. Для учеников общеобразовательных учебных заведений:

- проведение диагностики личностного развития на персональных компьютерах, планшетах и мобильных телефонах (по месту проживания и учебы);

- получение психолого-медико-педагогических рекомендаций по личностному развитию в системе мониторинга от педагогов, практических психологов и медицинских работников (в онлайн-режиме).

8. Для работников управления образования города:

- передача в онлайн-режиме базы данных учеников во внешкольные учебные

заведения города, зарегистрированные на облачном сервере «УНИВЕРСАЛ-ОНЛАЙН», с перспективой адаптации к требованиям высших учебных заведений;

- создание автоматически по запросам списков учеников по заданным критериям, например, по конкретному социальному положению (110 наименований социальных положений), по диагнозам и состояниям физического развития (452 диагноза МКБ-10 и МКБ-9), по основным направлениям одаренности: спортивная, техническая, художественная, академическая и пр. (в масштабах города, в онлайн-режиме).

9. Методический кабинет органа образования города:

- предоставление дистанционно в онлайн-режиме консультаций всем участникам образовательного процесса, общеобразовательных учебных заведений города;
- экспертиза программ и проектов, создание банков учебных и воспитательных программ и проектов, методических рекомендаций, сценариев уроков, воспитательных мероприятий, электронных пособий, презентаций, инструкций и пр. (в онлайн-режиме).

Работа в «УНИВЕРСАЛ-ОНЛАЙН» проводится в соответствии с требованиями Европейского комитета по биоэтике, касающихся работы с персональными базами данных.

Внедрение образовательной системы и облачного сервиса

- осуществить анализ проблем участников образовательного процесса общеобразовательных учебных заведений с учетом потенциальных возможностей и проблем личностного развития учеников методом проведения комплексной психолого-медико-педагогической диагностики в онлайн-режиме;

- провести целеполагание работы педагогических коллективов учебных заведений на основе учета проблем и потен-

циальных возможностей личностного развития учеников (индивидуальных, групповых, коллективных, массовых) методом конструирования конкретных заданий по каждому учебному заведению и тактических задач личностного развития каждого ученика в классных коллективах;

- создать и пополнить банки учебных и учебно-воспитательных программ и демонстрационных проектов на облачном сервере «УНИВЕРСАЛ-ОНЛАЙН» путем проведения экспертизы авторских программ и проектов классных руководителей, учителей-предметников, практических психологов методом привлечения к проектно-модульной деятельности всех педагогических работников общеобразовательных учебных заведений;

- проводить проектно-модульное планирование работы учебных заведений, классных руководителей, учителей-предметников, а также работников управлений и отделов образования в соответствии с принципами проектного менеджмента с широким использованием современных информационно-коммуникативных систем в онлайн-режиме;

- внедрить в практику работы педагогов общеобразовательных учебных заведений технологий создания поурочных планов и воспитательных сценариев с личностно-ориентированным и личностно-развивающим содержанием с использованием элементов тренинга с целью реализации тактических задач личностного развития учеников в классных коллективах;

- осуществлять мониторинг эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса как конкретных педагогов, так и общеобразовательных учебных заведений городов, районов и регионов страны.

Ожидаемые результаты внедрения

- Внедрение образовательной системы управления проектами личностного развития ученика в практику работы обще-

образовательных учебных заведений страны возможно лишь при условии грамотного овладения работы всех участников образовательного процесса облачным сервисом «УНИВЕРСАЛ-ОНЛАЙН».

- Положительные изменения в личностном развитии учеников, как показывают многолетние исследования, в первую очередь зависят от эффективности организации внедрения всех инновационных технологий системы в образовательный процесс.

- Это возможно за счет четкого целеполагания работы педагогов с учетом проблем и потенциальных возможностей личностного развития учеников, выявленных на основе системного анализа результатов комплексной социальной-медико-психологической диагностики, конструировании конкретных заданий учебного заведения и задач личностного развития детей, проектирования на их основе личностно-ориентированного и личностно-развивающего содержания, определения эффективности работы педагогических работников и проведения мониторинга результатов личностного развития учеников.

- Работа в данной системе обеспечит формирование качественного физического и психического здоровья, современных социальных установок и формирование конструктивных ценностных ориентаций и приоритетов, гуманистической направленности развития личности ученика.

Список использованной литературы

1. Bayer O. Short and mild-term effects of a setting based prevention program to reduce obesity risk factors in children: A cluster-randomized trial / O. Bayer, R. von Kries, A. Strauss et al. // *Clinical Nutrition*. — 2009. — № 28. — P. 122-128.
2. Friedman L.S. Social-environmental factors associated with elevated body mass index in a Ukrainian cohort of children / L.S. Friedman, E.M. Lukyanova, A.M. Serdiuk et al. // *Int. J. Pediatr. Obes.* — 2009. — Vol. 4(2). — P. 81-90.
3. Myron G. Socioeconomic Status, Health, and Health Systems / G. Myron // *Pediatrics*. — 1997. — Vol. 99. — P. 888 — 889.
4. Retter T. D. School-Based Health Centers in Pediatric Practice. Council on School health / T. D. Retter // *Pediatrics*. — 2012. — Vol. 129. — P. 387-393.
5. Spooner S. A. Data Standards and Improvement of Quality and Safety in Child Health Care / S. A. Spooner, D. C. Classen // *Pediatrics*. — 2009. — Vol. 123. — P. 74-79.
6. Williams H. Primary prevention in health promotion / H. Williams // *Pulse*. — 2010. — №3. — P. 432-442.
7. Апанасенко Г.Л. Охрана здоровья здоровых: постановка проблемы в Украине и России / Г.Л. Апанасенко // *Український медичний часопис*. — 2009. — № 4 (72). — С. 122-124.
8. Баранов А.А. Здоровье, обучение и воспитание детей: история и современность (1904 –1959 – 2004) / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. — М.: Династия, 2006. — 234 с.
9. Даниленко Г. М. Медичні проблеми формування, збереження та зміцнення здоров'я школярів / Г. М. Даниленко // *Лікарська справа*. — 2004. — № 1. — С. 128-131.
10. Зорина И.Г. Влияние внутришкольных факторов на умственную работоспособность и состояние здоровья учащихся / И.Г. Зорина // *Гигиена и санитария*. — 2006. — № 6. — С. 48-51.

10. Киричук А.В., Киричук В.А., Киричук В.В. Рождения и рост духовной личности: теория, диагностика, тренинг: научно-методическое пособие. / Институт одаренного ребенка АПН Украины. — М.: Просвещение, 2008. — 90 с.
11. Киричук В. А. Педагогическое проектирование как основа управления развитием личности ученика // Образование и развитие одаренной личности: Ежемесячный научно-методический журнал. — М.: Институт одаренного ребенка, 2013. — № 8-9 (15-16). — С. 90-96.
12. Киричук В. А., Енотаева Л. Е. Социально-педагогическое проектирование как компонент практической деятельности в системе образования / Киричук В.А., Енотаева Л.Е. // Обучение и воспитание одаренной личности: теория и практика: сб. науч. пр. / [ред. кол.: Волощук И.С. (гл. ред.), Буров А.Ю., Бурда М.И. и другие; Институт одаренного ребенка АПН Украины. — М., 2013. — Вып. №1 (10). — С. 54-61.
13. Киричук В. А., Пращка А. В. Влияние активности личности на развитие одаренности // Материалы Международной научно-практической конференции «Одаренные дети — интеллектуальный потенциал государства», 16 — 20 сентября 2014, г. Киев. М.: институт одаренного ребенка, 2014 — 340 с. — С. 58-65.
14. Киричук В.А. «Технология деятельности классного руководителя с ученическим коллективом: диагностика, анализ, планирование, организация коррекционной работы» — Ковель, 2000. 86с.
15. Киричук В.А. Инновационная система воспитательной работы на основе проектирования социального развития личности. Материалы Всеукраинской научно-практической конференции 1-2 марта 2001г. — Луцк: Редакционно-издательский отдел Волинского областного учебно-методического института последипломного образования педагогических кадров, 2001.-149с.
16. Киричук В.А. Конструирование тактических воспитательных задач в контексте личностного развития ученика // Проблемы общей и педагогической психологии. Сборник научных трудов Института психологии им. Костюка АПН Украины / Под ред. С.Д.Максименка. Т. IX, част.6. — К., 2007. (6 листов)
17. Киричук В.А. Методы определения уровней социальной активности старшеклассников. Практическая психология и социальная работа. 1997. октябрь.
18. Киричук В.А. Научно-методические основы деятельности психологической службы: учебно-методическое пособие / Под ред. В. Панка, И.И. Цушка. — К. 2006р.
19. Киричук В.А. Некоторые особенности социальной активности учащейся сельской молодежи. Сельская молодежь Украины в период политических трансформаций. Настроение, ориентация, общение. РОЗДИЛ5. К., 1998.
20. Киричук В.А. Проектирование учебно-воспитательного процесса в компьютерном комплексе «Универсал»: Учебно-методическое пособие — М.: инфосистем, 2011. — 241 с.
21. Киричук В.А. Психолого-педагогическое проектирование в системе воспитательного процесса общеобразовательной школы // Практическая психология и социальная работа 2002 — №8. — 18с.
22. Киричук В.А. Психолого-педагогическое проектирование социального развития ученика общеобразовательных и профессионально-технических учебных заведений // Материалы Всеукраинской юбилейной научно-практической конференции 22-23 октября 2002г. м. Запорожье (4с).
23. Киричук В.А. Развитие ценностно-смысловой активности старшеклассников. Сборник материалов о научных программах и проектах.

- Украинский социум, этапы, проблемы, направления. Вип. №7 1988.
24. Киричук В.А. Сельская молодежь Украины в период политических трансформаций. РОЗДИЛ7. Девиантное поведение сельской молодежи. К., 1998.
 25. Киричук В.А. Социально активные старшеклассников. Начальная школа. 1997. №7,8.
 26. Киричук В.А. Социально-коммуникативная активность старшеклассника-системообразующий фактор всех уровней социальной активности. Управление национальной образованием в условиях становления и развития украинской государственности: Материалы Международной научно-практической конференции (28-30 октября 1998 года). — К.МО Украины, АПН Украины, Дакка, ИЗМН, 1998. — 335с.
 27. Киричук В.А. Социально-коммуникативная активность старшеклассников. Свет. 1997№3.
 28. Киричук В.А. Социально-коммуникативная активность старшеклассников — системообразующий фактор всех разновидностей социальной активности. Управление пассионарным образованием в условиях становления и развития Украинского государства. — К., 1998.
 29. Киричук В.А. Социально-коммуникативная активность старшеклассников сущность и средства стимулирования. — Луцьк, 2000. 120с.
 30. Киричук В.А. Технология психолого-педагогического проектирования социального развития // Нива знаний №4 2002г. м Днепропетровск — 20 с.
 31. Киричук В.А. Технология психолого-педагогического проектирования социального развития // Нива знаний Спец. выпуск 2003г. м. Днепропетровск — 19 с.
 32. Киричук В.А. Управление личностным развитием учащихся средствами психолого-педагогического проектирования // Вестник последипломного образования: Сб. науч. трудов. — Вып. 6 / Ред. кол.: В.В.Олийник (гол.ред.) и другие. — М.: Геопринт, 2007.- 272 с. (13 листов).
 33. Киричук В.А., Гапоненко И.М. «Технология психолого-педагогического проектирования личностного развития ученика ПТУ» психолого-педагогическая диагностика, анализ, моделирование, программирование коррекционно-воспитательного процесса, — М.: Флаг — 2002-200с.
 34. Киричук В.А., Енотаева Л.Е., Вдовченко В.В., Вдовченко З.В. Методы диагностики и развития творческой и интеллектуальной одаренности детей: Методическое пособие. — М.: Информационные системы, 2009. — 100 с.
 35. Киричук В.А., Прашка А.В. Технологии проектирования одаренности в компьютерном комплексе «Универсал-4»: учеб. пособие. — М.: Информационные системы, 2010. — 98 с.
 36. Киричук В.А., Прашка А.В., Смотрич А.В., Марченко С.С. Проектные технологии заведения общего среднего образования в системе учебно-воспитательного процесса: методическое пособие. — М.: Институт дарование ребенка АПН Украины, 2011. — 72 с.
 37. Киричук В.А., Романова Л. «Система работы классного руководителя с ученическим коллективом на основе психолого-педагогического проектирования личностного развития: Психолого педагогическая диагностика, анализ, моделирование, программирование коррекционно-воспитательного процесса». — второй вид. испр. и доп Харьков: Веста: Издательство «Ранок», 2002. — 128 с.
 38. Киричук В.А., Романова Л. Система работы классного руководителя с ученическим коллективом на основе психолого-педагогического проектирования личностного развития: Психолого-педагогическая диагностика, анализ, моделирование,

- программирование коррекционно-воспитательного процесса. — м. Харьков: Веста: Издательство «Ранок», 2002.—128 с.
39. Киричук В.А., Улицкая А.Н. Рекомендации по учебно-методического пособия «Система работы классного руководителя с ученическим коллективом на основе психолого-педагогического проектирования личностного развития» — Николаев: Информационно-издательское предприятие «Степ-инфо», 2003. — 60с.
40. Киричука В.А., Лунченко Н.В. Профилактика рискованного поведения в ученической и учительской среде: методические рекомендации / Под ред.В.Г. Панка.2004р. Программа профилактики зависимостей для молодежи «Да или нет?» 8ст.
41. Овчинников А.Ю. Оптимизация лечения больных при коморбидном течении хронического тонзиллита и кардиоваскулярной патологии / А.Ю. Овчинников, В.А. Габедава, И.А. Овчинников и др. // Consilium. — 2006. – Т. 8, № 10. — С. 16-19.
42. Польша Н.С.Физическое развитие школьников Украины. Пространственно — временные и морфофункциональные особенности: монография / Н.С.Польша. А.Г.Платонова. — Киев: Генеза, 2015. — 272 с.
43. Тяжка О.В. Сучасні особливості стану здоров'я дітей молодшого та середнього шкільного віку м. Києва / О.В. Тяжка, Л.М. Казакова, О.А. Строй та ін. // Клінічна педіатрія. — 2011. — № 4. — С. 43-47.

Management of projects of personal development of the disciples on the cloud service «Universal-online»

Author **Valery Kirichuk**

Associate Professor at the Department of Psychology of Management of the Institute of Educational Management, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. E-mail: kyrichuk@ukr.net

Abstract In the article the results of research carried out health and psycho-social development of children of school age. It was conducted analysis combined effect of medical, social and psychological factors on the health of schoolchildren. It was carried out differential diagnosis of features of influence of factors on the formation of diseases of the respiratory system and digestive system. The «Universal-online» educational management service is a cloud-based application that implements the principles of a holistic pedagogical system of Valeriy Kyrchuk. This system is aimed at the comprehensive development of the child's identity and represents a combination of the latest knowledge in the areas of pedagogy, psychology, medicine, data processing and labor organization. With certain reservations, it can be attributed to the so-called «systems of adaptive education». The essence of the concept of the system — each child develops in a unique way, and therefore needs individualized education and training. The system provides for the need for periodic comprehensive medical-psychological and pedagogical diagnostics of students to identify the objective educational needs of each, carrying out a factor analysis of these needs and identifying the individual tasks of personal development for the educational cycle, the application of the project method of organizing the work of teachers (as the most purposeful) for the fulfillment of the specified tasks, defines the sequence of actions of teachers to create an individualized personality Educational educational content. The «Universal-online» service is an integrated toolkit that makes it possible to introduce individualized education in the most ordinary general educational institutions with a collective learning method. Under the existing financial, personnel and organizational constraints of these institutions. Save time and ease the work of educators.

Keywords Scientific-pedagogical methodical project, universal online, student identity, mental development of the student.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.15

To cite this article: Kirichuk V. (2018) *Management of projects of personal development of the disciples on the cloud service «Universal-online»*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 119–138

Article history

Received: 20.10.2018; Accepted: 14.11.2018

Müasir təhsilin məzmununun formalaşdırılmasının aktual problemləri

İntiqam Cəbraylov

Müəllif:

Pedaqogika üzrə
elmlər doktoru,
Pedaqogika və
Psixologiya
Problemləri üzrə Elmi
Şuranın sədri, ARTİ-
nin Təhsil nəzəriyyəsi
şöbəsinin müdiri.
E-mail:
intiqamcebraylov@
mail.ru

Annotasiya. Tədqiqatda paradiqma, o cümlədən təhsil paradiqmaları anlayışlarının mahiyyəti izah olunur. Eyni zamanda cəmiyyətin inkişaf tendensiyalarına uyğun olaraq təhsil paradiqmalarının dəyişməsi zəruriliyi izah edilir, onun təhsilin məzmun probleminin həllinə təsiri əsaslandırılır. Tədqiqat göstərdi ki, müasir dövrdə təhsilin məzmununun yeniləşməsi cəmiyyətin özünün inkişafı ilə bilavasitə bağlıdır. Bu gün səriştə əsaslı təhsilin məzmununun formalaşdırılması və inkişaf etdirilməsi vacibdir. Məhz belə bir şəraitdə müasir dövrün tələblərinə cavab verən şəxsiyyət-vətəndaşın yetişdirilməsi imkanları genişlənir. Təcrübə də göstərir ki, məhz belə şəxsiyyətlərdə vətəndaş təfəkkürü, müstəqillik, demokratiklik, yaradıcılıq, tədqiqatçılıq qabiliyyətləri daha çox inkişaf edir. Bunlar həm də təhsilin məzmununda əksini tapmış səriştə və dəyərlərlə bağlıdır. Təhsilin məzmununun ana xəttində təhsilənlərdə humanist fikir və ideyaların aşılması, onlarda humanist düşüncə sisteminin formalaşdırılması dayanmalıdır. Humanist düşüncə isə humanist dəyərlər əsasında, bu dəyərlərə xüsusi əhəmiyyət verilməsi, onun şəxsiyyətin yetişdirilməsinə təsiri nəticəsində formalaşır. Tədqiqatda problem baxımından dünya təcrübəsinə də diqqət yetirilmiş, müxtəlif ölkələrdə təhsilənlərdə formalaşdırılması nəzərdə tutulan səriştələrdən də bəhs olunmuş və onların fərqli xüsusiyyətləri göstərilmişdir. Məqalədə XXI yüzilliyin əvvəllərində Azərbaycanda yeni təhsil proqramlarının – kurikulumların hazırlanması və tətbiqi məsələlərinə xüsusi diqqət yetirilir. Bu dövrdə ölkə təhsilinin məzmununun nəzəri və praktik baxımdan yenilənməsində yeni təhsil proqramlarının mühüm rol oynaması faktı ön plana çəkilir. Ənənəvi yanaşmadan fərqli olaraq müasir yanaşmada təhsilin məzmununun bir neçə istiqamətdə yenilənməsi elmi cəhətdən əsaslandırılır. Eyni zamanda göstərilir ki, cəmiyyətin inkişaf dinamikası hər bir konseptual sənədin məzmununun yeniləşməsinə zəruriləşdirir. Bu baxımdan, müasir dövrdə şəxsiyyətyönlülük, mədəniyyətyönlülük, humanistlik kimi başlıca paradiqmaların təhsilin məzmununda əks olunmasının yetkin şəxsiyyətin formalaşdırılmasına güclü təsir göstərdiyini qeyd edə bilərik.

Açar sözlər:

Təhsil, paradiqma,
humanist, məzmun,
metod, sistem.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.19

Məqaləyə istinad: Cəbraylov İ. (2018) *Müasir təhsilin məzmununun formalaşdırılmasının aktual problemləri*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 139–150

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 07.08.2018; Qəbul edilib: 17.09.2018

Actual problems of formation of the content of the modern education

Intigam Jabrayilov

Author:

Intigam Jabrayilov,
Prof.Dr., Scientific
Research Coordination
Council of the Republic
of Azerbaijan, Chair of
the Scientific Council
on Pedagogy and
Psychology Problems,
Chair of Department of
Educational Theory of
AREI. E-mail:
intigamcebrayilov@
mail.ru

Keywords:

Education, paradigm,
humanist, content,
method, system.

Abstract. The study reveals the essence of the concepts of the paradigm, including the paradigm of education. At the same time, the need to change education paradigms in accordance with the development trends of society is emphasized; their influence on the solution of the education problem is justified. The study showed that in the modern period, the update of the content of education is directly related to the development of the society itself. Today it is important to formulate and develop the content of the skills-based education. Under these circumstances, opportunities to raise an identity-citizen that meets the needs of modern times are expanding. Practice also shows that in such people civilian thinking, self-reliance, democracy, creativity and research capabilities are developing more. They also relate to the skills and values reflected in the educational content. The basis of the content line of education should be the inculcation of humanistic thoughts, the ideas of students and the formation of a humanistic system in them. Humanistic thinking occurs as a consequence of the effect on personality cultivation attached special importance to these values, based on human values. The research focuses on the problem of world practice and the skills that need to be developed in different countries and their distinctive features. The article focuses on the preparation and implementation of curriculum for new educational programs in Azerbaijan at the beginning of the XXI century. In this period, the fact that the new educational programs play an important role in theoretical and practical aspects of the content of country education is highlighted. In contrast to the traditional approach, modernization of education content in several ways is scientifically justified. It also shows that the dynamics of society's development necessitates the renewal of the content of each conceptual document. From this point of view, the reflection of major paradigms such as personality orientation, cultural orientation, humanism in the context of modern education has a strong impact on the formation of a mature personality.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.19

To cite this article: Jabrayilov I. (2018) *Actual problems of formation of the content of the modern education*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 139–150

Article history

Received: 07.08.2018; Accepted: 17.09.2018

Giriş

Müasir dövrdə cəmiyyət həyatında köklü dəyişikliklərin baş verməsi, ölkəmizdə hüquqi dövlətin, vətəndaş cəmiyyətinin inkişafı, Azərbaycanın dünya ölkələri ilə əlaqələrinin daha da genişlənməsi və möhkəmlənməsi təhsil sahəsində məqsədyönlü islahatların bundan sonra da davamlı olmasını tələb edir. Bu gün ənənəvi sistemdən fərqli olaraq yeni təhsil sisteminin qurulması təhsil paradigmalarının dəyişməsi, təhsilin məzmununun yeniləşməsi ilə müşayiət olunur.

Araşdırmalar göstərir ki, təhsilin məzmunu problemi cəmiyyətin inkişafının bütün mərhələlərində maraq doğurmuş və tədqiqat obyektinə çevrilmişdir. Belə ki, zaman keçdikcə yeni məzmunun formalaşdırılması ehtiyacı cəmiyyətin tələblərindən irəli gəlməklə bir sıra ciddi problemlərin həllini şərtləndirir. Bu baxımdan təhsilin məzmun məsələlərinin müəyyənəşdirilməsi bilavasitə paradigmalardan öyrənilməsi və tədqiqi ilə bağlıdır.

Problemin aktuallığı

Problemin mahiyyətinə aydınlıq gətirmək üçün, ilk növbədə, paradigma anlayışı ilə bağlı bəzi mülahizələrimizi bildirmək istəyirik. Elmi ədəbiyyatda bu anlayışa yanaşmada fərqli cəhətlər özünü göstərsə də, ümumi mahiyyət, əsasən, eynidir. Bir neçə nümunəyə diqqət yetirək: Paradigma yunan dilindən *paradeigma* sözündəndir; mənası, nümunə, model deməkdir. Məsələn, ictimai münasibətlərin nümunəsi, tipi, modeli. Fəlsəfə və sosiologiyada paradigma problemin qoyuluşu və onların həlli modeli baxımından elmin inkişafının zamana görə dəyişən və müəyyən mərhələ üçün xarakterik olan konseptual sxemi kimi izah edilir. Praktika da paradigma sübut, dəlil, müqayisə üçün tarixdən götürülmüş nümunə kimi başa düşülür [Бим-Бад Б. 2002].

Paradigma elmi ictimaiyyətin əksəriyyəti tərəfindən qəbul edilmiş fundamental elmi quruculuq, elmi istiqamət, elmi təşkil yolu, elmi təsəvvür və terminlər haqqında vahid,

ümumi bir fikri ifadə edən anlayışdır. Paradigma elmin və elmi yaradıcılığın inkişafında varisliyi təmin edir. Mütləq, elmi, dövlət, şəxsi (fərdi, subyektiv) və ümumi qəbul edilmiş paradigmalardan da vardır. Ümumi paradigmaya qərar qəbulunun nümunəvi metodu, insanların əksəriyyəti tərəfindən qəbul olunmuş dünya modeli, yaxud onun ayrı-ayrı hissələrinin, bilik, həyat və fəaliyyət sahələrinin modelləri aiddir. Şəxsi paradigma qərar qəbulunun mahiyyəti metodu, konkret insanın mental metodu, onun baxışlarıdır.¹

Bəzi fəlsəfi ədəbiyyatda paradigma sözünün mənası real və mənəvi dünya münasibətlərini xarakterizə edən bir anlayış kimi qəbul edilir [Философский энциклопедический словарь. 2003]. Pedaqog alimlərin təhsil paradigmasına yanaşmaları aşağıdakı kimidir:

Paradigma təhsil sahəsində problemlərin qoyuluşu və onların həlli modelidir [Шмырова Н.А., Губанова М.И., Крещан З.В., Кемерево, 2002].

Tədqiqatçı, pedaqog-alim V.P.Bitinasın yanaşmasına görə təhsil paradigması təhsilin məzmunu, təşkili formaları və təlim-tərbiyə üsullarının seçilməsidir.²

Elmi araşdırmalara əsasən qeyd etmək olar ki, paradigma gerçəkliyin mövcud əlamətlərini, anlayışlar sistemini əks etdirən ciddi bir nəzəriyyəni əks etdirir. Təhsil paradigması isə təhsilin məzmunu, təşkili formaları və təlim-tərbiyə metodlarının müəyyənəşdirilməsi, tətbiqi üçün zəruri olan və pedaqoji ictimaiyyət tərəfindən qəbul olunmuş, müəyyən bir dövr üçün elmi tədqiqatların əsasında dayanan mühüm anlayışlar, müddəa və ideyalar sistemi kimi izah edilə bilər. Bu baxımdan, təhsil paradigmalarını iki hissəyə ayırmaq olar:

1) gələcəyə istiqamətlənmiş (mütərəqqi) paradigmalardan; 2) keçmişlə bağlı (klassik) paradigmalardan.

¹ www.didacts.ru

² www.social_pedagogy.academic.ru/463/%D0%9F%

Sxem 1. Yeni və klassik paradigmlar üçün ümumi meyarlar

Yeni və klassik paradigmlar üçün ümumi meyarlar						
təhsilin əsas məqsədi	insan	bilik	təhsil	şagirdlər	təhsilverən və təhsilalanların münasibətləri	təhsilalanların fəaliyyət növü

«Klassik» termini təhsil sahəsində ənənə-viliyi, uzun müddət davam edən paradigmanı ifadə edir. «Mütərəqqi» anlayışı isə fərqli məzmun və yanaşmaları nəzərdə tutur. Təhsilin yeni və klassik paradigmları arasındakı fərqli cəhətləri müvafiq meyarları əsas götürməklə izah etmək olar.

Yeni və klassik paradigmlar üçün ümumi meyarları aşağıdakı şəkildə ifadə etmək məqsəduyğundur:

1) təhsilin əsas məqsədi; 2) insan; 3) bilik; 4) təhsil; 5) şagirdlər; 6) təhsilverən və təhsilalanların münasibətləri; 7) təhsilalanların fəaliyyət növü (Sxem 1).

Bu meyarlara uyğun klassik təhsil paradigmları bunlardır:

1) böyüməkdə olan nəslin həyata və əməyə hazırlanması; 2) sadə sistem; 3) daha çox keçmişə yönəlik – yaddaş məktəbi; 4) şagirdlərə məlum bilik nümunələrinin, bacarıq və vərdişlərin ötürülməsi; 5) öyrədilənlər – pedaqoji təsir obyekt; 6) müəllim və şagirdlərin monoloji, subyekt-obyekt münasibətləri; 7) öyrənənlərin reproduktiv fəaliyyəti (yalnız suallara cavab vermək).

Təhsilin yeni paradigmları isə aşağıdakı şəkildə göstərilə bilər:

1) şəxsiyyətin özünüdərinə və özünüreallaşdırması üçün şəraitin yaradılması; 2) mürəkkəb sistem; 3) daha çox gələcəyə yönəlik – tənqidi məktəbi; 4) maddi, sosial və mənəvi mədəniyyət dünyasının üzvü kimi insanın özünün dünya obrazını yaratması; 5) öyrənənlər-idrak fəallığının subyekt; 6) təhsilalan və təhsilverənlərin dialoji, subyekt-subyekt münasibətləri; 7) təhsilalanların fəal, yaradıcı fəaliyyəti.

Qeyd etdiyimiz meyarlar əsasında klassik və müasir təhsil paradigmlarının fərqli

cəhətlərini aydın görmək olur. Məsələn, hər iki paradigma – həm klassik, həm də yeni paradigma üçün əsas meyarlardan biri bilikdir (3-cü maddə). Lakin bu meyarla uyğun klassik paradigma yaddaş məktəbi, yeni paradigma isə tənqidi məktəbidir. Yaxud öyrənənlər klassik paradigmaya görə əgər pedaqoji təsir obyekt hesab edilirdisə, yeni təhsil paradigmasına görə idrak fəallığının subyekt sayılırlar. Paradigmları fərqləndirən cəhətlərdən biri meyar kimi müəyyənləşdirilmiş təhsilin əsas məqsədinə yanaşma və baxışların fərqliliyində özünü göstərir. Belə ki, klassik paradigmaya görə böyüməkdə olan nəslin həyata və əməyə hazırlanması klassik təhsil paradigmasının komponentidir. Həmin meyar (təhsilin əsas məqsədi) uyğun yeni təhsil paradigmasında isə şəxsiyyətin özünüdərinə və özünüreallaşdırması üçün şəraitin yaradılması ideyası əsas götürülür.

Araşdırmalar göstərir ki, təhsilin inkişaf tarixində müxtəlif paradigmlar olmuşdur. Daha çox aşağıdakı paradigmların adı çəkilir:

1) ənənəvi-mühafizəkar (konservativ) (bilik paradigması); 2) rəasionalist (biheviarist, davranış); 3) fenomenoloji (humanist); 4) texnokratik; 5) qeyri-institusional; 6) humanitar; 7) «kəşflər yolu ilə təlim»; 8) ezoterik³ [Арасланова А. А., 2010; Кукушин В.С.]. (Sxem 2).

Bu paradigmlar təhsilin məqsədinə, eyni zamanda, böyüyən nəsillərin həyata hazırlanması, onlarda ümumi və peşə mədəniyyətinin formalaşdırılması və digər məsələlərə yanaşmaya görə bir-birindən fərqlənir.

³ www.eusi.ru/lib/kukushin_obsie/2.php

Sxem 2. Fərqli yanaşma baxımından təhsilin tarixi paradigmaları

Fərqli yanaşma baxımından təhsilin tarixi paradigmaları							
ənənəvi- mühafizəkar (konservativ) (bilik paradigması)	rasionalist (biheviarist, davranış)	fenomenoloji (humanist)	texnokratik	qeyri- institusional	humanitar	«kəşflər yolu ilə təlim»	ezoterik

İlk növbədə, bilik paradigması anlayışına münasibət bildirmək istəyirik. Bilik paradigmasının başlıca məqsədi bəşər sivilizasiyasının mədəni irsinin mövcud elementlərini nəsildən-nəslə ötürməkdir. Bu, tarixən sınaqdan çıxmış, özünü təsdiqləmiş bilik, bacarıq və vərdişlər, eyni zamanda mənəvi ideallar və həyatı dəyərlərdir. Bilik paradigması daha çox akademik istiqamət daşıyır, məktəbin həyatla əlaqəsini lazımi səviyyədə nəzərə almır.

Rasionalist (biheviarist, davranış) paradigması bilik, bacarıq və vərdişlərin mənimsənilməsi və mövcud cəmiyyətdə, konkret şəraitdə gənc nəsə praktik tətbiqini nəzərdə tutur. Bu yanaşmaya görə təhsil paradigmaları əsasən davranış terminləri üzərində hazırlanır. Bu paradigmaya görə məktəb fabrik, şagirdlər isə xammal kimi görünür. Xammal isə istehsal üçün vacib şərtlərdən biridir. Rasionalist (biheviarist, davranış) paradigmaya görə məktəbin məqsədi şagirdlərdə sosial normalara, tələblərə və Qərb mədəniyyətinin gözləntilərinə uyğun gələn davranış modelinin formalaşdırılmasıdır. Öyrətmə, trening, test nəzarəti və tənzimləmə (düzəlişlər) rasionalist təlimin əsas metodlarındandır.

Təlimin ənənəvi və rasionalist modellərində çatışmazlıq onların humanist istiqamətinin zəif olmasıdır. Bu modellərdə təhsilənlərə yalnız pedaqoji təsir obyektini kimi baxılır. Onlara həyat subyektini, azad şəxsiyyət, özünüinkışafa, özünütəkmilləşdirməyə qadir insan kimi yanaşılır. Təhsilin rasionalist modeli yaradıcılıq, müstəqillik, məsuliyyətlik və fərdiliyə şərait yaratmır.

Humanist (fenomenoloji) təhsil paradigması. Bu paradigma həm şagirdləri, həm də

müəllimləri təhsil prosesinin bərabərhüquqlu subyektləri kimi nəzərdə tutur. Bu zaman təlimin başlıca məqsədində şagirdlərin fərdi psixoloji xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması, təhsilənlərin inkışafı, o cümlədən özünüinkışafı üçün şəraitin yaradılması, öz təbii potensialını reallaşdırmaq imkanları üçün onlara seçim azadlığının verilməsi kimi məsələlər ön plana çəkilir. Humanist paradigmada şagirdlərin, eyni zamanda müəllimlərin də azad, sərbəst fəaliyyəti, yaradıcılıq axtarışları mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu paradigma şəxsiyyətin yaradıcı, mənəvi inkışafını, şəxsiyyətlərarası ünsiyyəti, dialoqu, insanın özünütəhsilini, özünütəkmilləşdirməsini vacib sayır.

Texnokratik paradigma. Bu paradigma böyüyən nəsillərə təcrübəni təkmilləşdirmək üçün dəqiq elmlərə aid bilikləri mənimsətməyi nəzərdə tutur. Texnokratik paradigmaya görə bilik güc deməkdir, insanın dəyəri də onun idrak imkanları ilə müəyyən olunmalıdır. Bu yanaşmaya görə insan özü üçün deyil, nadir bir fərd, mütəxəssis, bilik və bacarıqların daşıyıcısı kimi dəyərdir. Bu paradigmaya görə xüsusilə mühəndislik təhsilində təhsilənlərin şəxsiyyətinin formalaşmasına deyil, mütəxəssis kimi peşəkar hazırlığına, peşə keyfiyyətlərinin formalaşdırılmasına əhəmiyyət verilir.

Qeyri-institusional paradigma. Bu paradigma qeyri-ənənəvi sosial institutlar vasitəsilə təhsilin (o cümlədən ümumtəhsil və ali məktəblərdə) təşkilini nəzərdə tutur. Belə ki, bu paradigmaya görə insan internet şəbəkələrinin köməyi ilə «açıq məktəb»lərdə təhsil ala, distant təlim keçməklə müəyyən biliklərə, ixtisaslara yiyələne bilər. Bu yolun, bu paradigmanın mənfi tərəflərindən biri

budur ki, təhsilalanla öyrədən-müəllim arasında əlaqə – birbaşa kontakt yaranmır. Bu isə öyrənənin şəxsiyyətinin inkişafını ləngidir. Təcrübə göstərir ki, öyrənən-öyrədən münasibətlərini heç bir texnologiya əvəz edə bilməz. Ona görə də həmişə yüksək ixtisaslı elmi-pedaqoji kadr hazırlığına, onların təhsil sistemində aparıcı rol oynamasına ehtiyac vardır.

Humanitar paradiqma. Bu paradiqmanın əsasında-mərkəzində öyrənənlər deyil, hazır bilikləri mənimsəmiş, həqiqəti dərk edən insan dayanır. Lakin məlumdur ki, birmənalı-mütləq həqiqət yoxdur. Əsas məsələ həqiqətin özü yox, ona münasibətin vacibliyidir. Bununla da subyekt-subyekt əlaqələri və pedaqoji proses iştirakçılarının münasibətləri əməkdaşlıq, dialoq, öz mövqeyinin müstəqil müəyyənləşdirilməsi məsuliyyəti və mənəvi dəyərlərin dərk prinsipləri əsasında qurulur.

«Kəşflər yolu ilə təlim» paradiqması. Bu paradiqmaya görə öyrənənlər dünyanı dərk etməli, öz kəşfləri vasitəsilə biliklərini tətbiq etməlidirlər. Bundan ötrü şagirdlərin idrak qüvvəsi, inkişafa xidmət edən məhsuldar təfəkkürü olmalıdır. Yaradıcı təlim hazır biliklərin mənimsənilməsindən onunla fərqlənir ki, o, müəyyən problemin qiymətləndirilməsi əsasında uyğun ümumiləşdirmələri formalaşdırır və öyrənilən material çərçivəsində çıxarılan qanunauyğunluqları müəyyən edir.

Ezoterik paradiqma. Bu paradiqma insanın xarici aləmlə (dünya ilə) ən yüksək səviyyədə əlaqələrini əks etdirir. Bu paradiqmanın mahiyyəti həqiqətə əbədi və dəyişməz münasibətlə izah edilir. Ezoterik paradiqmaya görə pedaqoji fəaliyyətin əsas mənası kosmosla ünsiyyət, kosmik əlaqələrin təmin olunması baxımından insanın təbii qüvvələrinin azadlığı ilə bağlıdır. İnsanın Yer planeti ilə, kosmosla, cəmiyyətlə, özünün özü ilə harmonik münasibətlərini yaratmaq üçün bütövlükdə qarşılıqlı əlaqələr sistemini, insanın qarşılıqlı əlaqələrinin mahiyyətini öyrənmək tələb olunur.

Təcrübə göstərir ki, müasir dövrdə daha çox iki paradiqmaya: formalaşdırıcı (ənənəvi) və şəxsiyyətyönlü (humanist) paradiqmalara

üstünlük verilir. Formalaşdırıcı paradiqmanın təhsilin məzmunu və texnologiyalara yanaşma baxımından özünün də iki növü vardır: 1) biliyyönlü; 2) fəaliyyətyönlü paradiqma.

Təhsilə və onun təşkilinə yanaşma baxımından müasir paradiqmanın əsas mahiyyəti odur ki, bu gün təhsil insan üçün təkcə müəyyən bilik, bacarıq və vərdislərin həcmi deyil, həm də fasiləsiz olaraq onun qazanılmasına, əldə olunmasına, toplanmasına psixoloji hazırlıqdır. Yəni insanın öz bilik və bacarıqlarını daim yeniləşdirməsi, yeni tələblər əsasında təkmilləşdirməsi, yeni məzmunla zənginləşdirməsi, daim özünü-təhsil, özünü-tərbiyə, özünü-inkişaf ilə məşğul olmasıdır. Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, təhsil paradiqmaları müasir pedaqogikanın başlıca obyekt rolunda çıxış edir. Bu paradiqmalar cəmiyyətin mədəni dəyərləri əsasında təlim və tərbiyə proseslərini birləşdirir.

Paradiqmaların müxtəlifliyi təhsilin əsas məqsədinə fərqli yanaşmalarla sıx bağlıdır. Bu yanaşmaları aşağıdakı istiqamətlər üzrə göstərmək olar:

1. Dəyəryönlü (aksioloji) yanaşma. Bu yanaşmaya görə təhsil və onun nəticəsində yaranan mədəniyyət, yəni yeni mədəniyyətin yaranması və zənginləşdirilməsi insan həyatının mənası kimi qəbul edilir.

2. Fəaliyyət yanaşması. Bu yanaşma maddi və mənəvi dəyərlərin yaradılması ilə bağlı fəaliyyət üsullarının tətbiqini özündə ehtiva edir.

3. Şəxsiyyətyönlü yanaşma. Mədəniyyət şəxsiyyətin müəyyən olunan tiplərində özünü göstərir. Mədəniyyətə müxtəlif yanaşmalar, eyni zamanda təhsildə də müxtəlif paradiqmaların yaranmasına gətirib çıxarmışdır.

Təcrübə və araşdırmalar göstərir ki, hər bir paradiqma təhsil qarşısında özünəməxsus suallar qoyur. Bu suallar əsasən aşağıdakı məsələlərlə bağlı olur:

1) tədris müəssisəsinin sosial institut kimi funksiyası; 2) səmərəli təhsil sistemi; 3) tədris müəssisəsinin prioritetləri haqqında məsələ; 4) təhsilin məqsədinin ictimai əhəmiyyətliyi; 5) təhsilin məzmun məsələsi (hansı bilik,

bacarıq və vərdislər dəyərləridir? Bu, kimin üçün dəyərlidir?)

Təhsilin məzmununun kulturoloji paradigmaya əsaslanması

Bəzən elmi ədəbiyyatda təhsil paradigmaları sırasında kulturoloji paradigma ayrıca göstərilir [Симоненко В.Д., Ретивых М.В. – Брянск, 2003; Бим-Бад, Б. М., Москва, 2007].

Bu baxımdan təhsil sosio-mədəni fenomen kimi qəbul olunur. Bu isə eyni zamanda təhsilin mədəniyyətə uyğunluğu prinsipinin vacib prinsip kimi mühüm əhəmiyyət daşıdığını söyləməyə əsas verir. Təsadüfi deyil ki, müasir dövrdə mədəniyyət dedikdə təhsil, elm, incəsənət, dövlətçilik və mənəviyyat sahəsində inkişaf məsələləri də başa düşülür. Bu gün təhsil və mədəniyyətin qarşılıqlı əlaqələri problemi xüsusi tədqiqatların predmeti olmaqla təhsilin kulturoloji paradigmasının inkişafına xidmət edir.⁴

M.M.Baxtin və V.S.Bibler təhsil və mədəniyyətin dialoq konsepsiyasını işləyib hazırlamışlar. Bu konsepsiyaya görə müxtəlif mədəniyyətli insanların dialoqu mədəniyyətlərin və təhsilin didaktik vəhdətdə mövcudluğunun əsas formasıdır. Bu isə təhsilin mədəniyyətə uyğunluq əsas dəyərlərinin müəyyən olunması imkanlarını yaradır. Belə bir nəticəyə gəlmək olur ki, insan mədəniyyətin, xüsusi həyat və fərdi inkişaf subyektidir. Təhsil isə ətraf mühitin mədəni inkişafının təminatçısıdır. Yaradıcılıq və dialoq mədəni təhsil mühitində insanın mövcudluğu və özünü inkişafının üsullarıdır. Bu fikirlər əslində şəxsiyyətə uyğunluq təhsilin kulturoloji konsepsiya üzərində təşkili problemini də diqqətə çatdırır.

Kulturoloji konsepsiyanın mahiyyəti aşağıdakı əsas müddəalarla əsaslandırılabilir:

1) müasir dövrdə mədəniyyətə uyğunluğun, o cümlədən pedaqoji mədəniyyətin təhsil islahatının əsas prinsipi kimi qəbul olunması;

2) təhsil insanın mənəvi siması kimi; bu mənəvi simanın mədəni əxlaqi və mənəvi dəyərlərin mənimsənilməsi prosesində yaranması;

3) təhsilin obyekt və məqsədinin mədəni insan olması;

4) təhsilin mədəniyyətə uyğunluq məzmununun formalaşdırılması zəruriliyi və təhsil müəssisələrində mədəni həyat norma və nümunələrinin yaradılması, təhsilin mədəniyyətə inteqrasiyası;

5) təhsilin milli və dünyəvi mədəniyyət kontekstində həyata keçirilməsi onun məzmununun humanistləşdirilməsini nəzərdə tutur: humanist təhsil, təlim-tərbiyə texnologiyalarının tətbiqi, təlim-tərbiyə müəssisələrində yaradıcı özünüreallaşdırma qabiliyyətinə malik şəxsiyyətlərin formalaşdırılması;

6) yaradıcılıq mədəniyyətin inkişafının əsasıdır, sağlam əməkdaşlıq münasibətlərinin formalaşdırılmasına xidmət edən kreativlik prinsipinin nəzərə alınmasının zəruriliyi;

7) təhsil həm də mədəniyyətlə, insanların fikir, ideya, düşüncələri ilə daha da zənginləşməlidir.

Kulturoloji yanaşma şəxsiyyətə uyğunluq təhsilin əsas layihələndirmə metodu kimi qəbul olunur. Kulturoloji yanaşmaya görə kiçik yaşlarından başlayaraq insana subyekt kimi baxılır, eyni zamanda onun mədəni özünü inkişafa qabil olduğu mühüm bir komponent kimi qəbul edilir, müəllim isə təhsilə alanla mədəniyyət arasında vasitəçi hesab olunur. Kulturoloji yanaşmanın digər bir komponenti budur ki, təhsil mədəni prosesdir. Onun hərəkətverici qüvvəsi təhsil işçilərinin dialoq və əməkdaşlığı, şəxsi fikirləridir. Məktəbə münasibətin bütövlükdə mədəni təhsil mühitinə münasibət xarakteri daşması da kulturoloji yanaşma komponenti kimi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Məhz belə münasibət, belə yanaşma əsasında mədəni həyat nümunələri yaradılır, mədəni insan tərbiyəsi həyata keçirilir.

⁴ www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/361;
www.culturedialogue.org/drupal/ru;
www.teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/1/pedagogika/chumakolenko.pdf

Kulturoloji yanaşmaya görə təhsilin mərkəzində azad, fərdi keyfiyyətləri ilə fərqlənən, digər insan və mədəniyyətlərlə ünsiyyət və əməkdaşlıqda özünü reallaşdırma bilən, şəxsiyyətini təsdiq edən insan dayanır. Tarixi təcrübə də sübut edir ki, təhsil mədəniyyətin tərkib hissəsi olmaqla, həm də onu qoruyub saxlayır, inkişaf etdirir, insan vasitəsilə daim mədəniyyətin zənginləşməsinə ciddi təsir göstərir. Ona görə də təhsil, eyni zamanda bir sıra mədəni funksiyaları da yerinə yetirir. Bu funksiyalar aşağıdakılardır:

1. Humanitar funksiyalar. Buraya insanın ekoloji, cismən, fiziki və ruhi sağlamlığı, şəxsi azadlığı, fərdiliyi, mənəvililiyinin qorunması və bərpası daxildir.

2. Mədəniyyətyaradıcı funksiyalar. Buraya təhsil vasitəsilə mədəniyyətin qorunması, ötürülməsi, yenidən bərpası və inkişafı daxildir.

3. Sosioloji funksiyalar. Buraya sosial təcrübənin mənimsənilməsi və bərpası daxildir.⁵

Mövcud təcrübə və tədqiqat göstərir ki, təhsilin məqsədi, vəzifələri və məzmununu əslində mədəniyyət müəyyənləşdirir. Yəni cəmiyyət bu gün insanı necə görmək istəyir? İnsan hansı dəyərlərin daşıyıcısı olmalıdır? Mədəni insan dedikdə nə başa düşülür? Mədəniyyətin inkişafı cəmiyyətə hansı töhfələri verir? Bu və ya digər sualların cavablandırılması bilavasitə təhsillə bağlıdır. Təhsilsiz mədəniyyət formalaşma bilməz. Bu baxımdan təhsil prosesinə kulturoloji yanaşma təhsilin məzmununu zənginləşdirməklə bərabər, eyni zamanda mədəniyyəti yaradan, inkişaf etdirən insanın, şəxsiyyət-vətəndaşın formalaşmasına geniş imkanlar yaradır. Bu şəxsiyyətlər isə şübhəsiz ki, xalqı, milləti, dövləti düşünən, onu inkişaf etdirən insanlardır.

Təhsilin yeni məzmununun formalaşdırılmasında islahatların imkanları

Qeyd etmək lazımdır ki, müasir dövrdə ölkəmizdə təhsilin məzmununun köklü surətdə dəyişməsi, yeni, milli məzmununun forma-

laşması Azərbaycan Respublikasının müstəqillik əldə etməsilə, XX yüzilliyin sonu, XXI yüzilliyin əvvəllərində təhsil sahəsində dövlət siyasətinin milli və bəşəri dəyərlər əsasında müəyyənləşdirilməsi ilə bilavasitə bağlıdır. Xüsusilə 1999-cu ildə ulu öndər Heydər Əliyevin təsdiq etdiyi «Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı»nın tətbiqi yeni məzmunun formalaşdırılması və davamlı olaraq təkmilləşdirilməsi üçün geniş imkanlar açdı [«Azərbaycan Respublikasının təhsil sahəsində İslahat Proqramı». Bakı, 1999]. XXI yüzilliyin əvvəllərində yeni təhsil proqramlarının-kurikulumun hazırlanması və tətbiqi ölkə təhsilinin məzmununun nəzəri və praktik baxımdan yenilənməsində mühüm rol oynadı. Ənənəvi yanaşmadan fərqli olaraq müasir yanaşmada təhsilin məzmunu bir neçə istiqamətdə yeniləndi. Hər şeydən əvvəl, təhsilin məzmununun şəxsiyyətyönlü olması mühüm şərtlərdən biri kimi qəbul olundu. Digər tərəfdən məqsədin nəticə şəklində ifadə olunması, tədris ili ərzində fənlər, siniflər üzrə gözlənilən nəticənin dəqiq ifadə edilməsi məzmun standartlarının formalaşdırılmasının mühüm tələbi kimi nəzərə alındı. Yeni yanaşmaya görə təhsilin məzmunu standartlarda əksini tapdı.

XXI yüzilliyin əvvəllərində hazırlanan yeni təhsil proqramları (kurikulum) Azərbaycan təhsilinin inkişafında həqiqətən mühüm rol oynadı. Lakin zaman keçdikcə, cəmiyyət inkişaf etdikcə hər bir konseptual sənədin dəyişməsi, məzmunun yeniləşməsi, təkmilləşməsi, yeni texnologiyaların tətbiqi vacibdir. Dünya ölkələrinin təcrübəsi də göstərir ki, müasir dövrdə rəqabətqabiliyyətli şəxsiyyətlərin formalaşdırılması, cəmiyyət üçün peşəkar, səriştəli kadrlar hazırlamaq üçün təhsilin məzmununda ən vacib kompetensiyalar, səriştələr nəzərə alınmalı və təhsil fəaliyyəti məhz bu əsaslar üzərində həyata keçirilməlidir. Bu baxımdan səriştə əsaslı təhsilin məzmunu problemi həm dövlət sənədlərində, o cümlədən,

⁵ www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/361

«Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda) «Azərbaycan Respublikasının Milli İqtisadiyyat Perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi»ndə əksini tapmış, həm də tədqiqatçılar üçün araşdırma problemi olmuşdur.⁶

Tədqiqatlar göstərir ki, səriştə anlayışı nəticə etibarilə həyati bacarıqları ifadə edir.⁷ Yəni səmərəli öyrənmə üçün vacib olan həyati bacarıqlar və bu bacarıqları tətbiq etmək qabiliyyəti səriştələrdir. Ayrı-ayrı ölkələrdə təhsilalanların səriştəliliyi probleminə yanaşmada ümumi xüsusiyyətlər olsa da, fərqli cəhətlər də mövcuddur. Bu, səriştələrin həm ardıcıl sıralanması, həm onun məzmunu, həm də sayı ilə bağlıdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, «Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu»nda səriştələr ümumi şəkildə, təhsilin məqsədinin şərhində verilmişdir. Bu baxımdan müddəalardan birinə diqqət yetirək:

«Azərbaycan dövləti qarşısında öz məsuliyyətini dərk edən, xalqının milli ənənələrinə və demokratiya prinsiplərinə, insan hüquqları və azadlıqlarına hörmət edən, vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sadıq qalan, müstəqil və yaradıcı düşünən vətəndaş və şəxsiyyət» [Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu, Bakı, 2009].

Bu müddəadan göründüyü kimi formalaşdırılması nəzərdə tutulan səriştələr təhsilin məqsədində sadalanmışdır.

Beynəlxalq təcrübədə isə məqsəd və səriştələr ayrı-ayrılıqda verilir. Əvvəlcə bəzi ölkələrdə ümumi təhsilin məqsədinin necə ifadə olunmasına diqqəti yönəldək. Məsələn, Yeni Zelandiyada təhsil sisteminin məqsədi gənc nəslin özünə əmin, aktiv iştirakçı, həyat boyu öyrənənlər olmasına çalışmaqdır. Avstraliyada isə təhsilin məqsədi «təhsil sisteminə ədalət, bərabərlik və mükəmməlliyi təmin etmək, gənc nəslin (avstraliyalıların) uğurlu öyrənənlər, özünə inamlı və yaradıcı fərdlər, aktiv və məlumatlı vətəndaşlar olmasını təmin etmək» kimi qəbul olunmuşdur [Xarici ölkələrin Milli Kurikulum Çərçivələrinin araşdırılması və Azərbaycan Respublikası Milli

Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat. Bakı, 2018].

Müxtəlif ölkələrdə təhsilalanlarda formalaşdırılması nəzərdə tutulan səriştələrin də fərqliliyinə diqqət yetirək. Məsələn, Cənubi Koreyada Milli Kurikulum Çərçivəsi üzrə formalaşdırılan səriştələr bunlardır:

1) şəxsiyyətin hərtərəfliliyi; 2) yaradıcı olmaq, bilik və bacarıqlarını tətbiq edə bilmək; 3) Koreya mədəniyyəti və mirasına hörmət etmək; 4) karyera qura bilmək; 5) fəal vətəndaş olmaq.

Sinqapurda isə 4 mühüm səriştənin adı çəkilir: 1) özünə güvənmək; 2) müstəqil öyrənmə bilmək; 3) aktiv töhfə verə bilmək; 4) qayğıkeş vətəndaş olmaq [Xarici ölkələrin Milli Kurikulum Çərçivələrinin araşdırılması və Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat. Bakı, 2018].

Nümunədən göründüyü kimi, səriştələr sayca çox deyil. Lakin bu səriştələrin hər biri geniş mənə ifadə edir və onların hər birini müxtəlif hissələrə bölərək sayını artırmaq mümkündür. Bu baxımdan Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsində əks olunması təklif olunan səriştələr maraq doğurur:

1) Vətənə, dövlətə, xalqa, millətə məhəbbət və sədaqət; 2) milli iftixar hissi; 3) ana dilinə, xalqının mədəni irsinə, tarix və mədəniyyətinə, milli mənəvi dəyərlərinə, bəşəri dəyərlərə hörmət; 4) əks qüvvələrə qarşı barışmazlıq; 5) nitq fəaliyyəti; 6) əməkdaşlıq və birgə fəaliyyət; 7) xarici dil bacarıqları; 8) azad fikirlilik və fərqli düşüncə tərz; 9) təşəbbüskarlıq; 10) müstəqil öyrənmə; 11) hüquqlara hörmət; 12) analiz-sintez; 13) məntiqi

⁶ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası.
<https://www.president.az/articles/9779>,
Azərbaycan Respublikasının Milli İqtisadiyyat Perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi.
https://azertag.az/store/files/untitled%20folder/_STRATEJI%20YOL%20XERITESI_.pdf

⁷ Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası.
<https://www.president.az/articles/9779>

və tənqidi yanaşma tərz; 14) tədqiqatçılıq; 15) riyazi biliklərin həyati problemlərin həllinə təminat yaratması; 16) iqtisadi tənqidi təfəkkürün formalaşdırılması; 17) informasiya mədəniyyətinin formalaşdırılması; 18) müxtəlif mədəniyyətlərə həssas və dözümlü münasibət; 19) estetik dünyagörüşünün, hissi-emosional bacarıqların formalaşdırılması; 20) harmonik inkişaf və sağlamlığın mühafizəsi [Xarici ölkələrin Milli Kurikulum Çərçivələrinin araşdırılması və Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat. Bakı, 2018].

Əlbəttə, burada da ümumiləşdirmə aparmaq, qeyd olunan sərəşətləri müxtəlif parametrlər üzrə qruplaşdırmaq mümkündür. Lakin bu sərəşətlərin hər biri bu gün təhsil alan Azərbaycan şagirdləri, yeniyetmə gənclər üçün olduqca vacibdir.

Sərəşə əsaslı təhsilin məzmunu dəyərlyönlü olmalıdır. Yuxarıda qeyd olunan sərəşətlərdə bu və ya digər dəyərlər əksini tapmışdır. «Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat»da dəyərlər aşağıdakı şəkildə göstərilmişdir:

1) vətəndaş tənqidi – vətənə, dövlətə, xalqa, millətə məhəbbət və sədaqət, milli iftixar hissi, ana dilinə, xalqının mədəni irsinə, tarix və mədəniyyətinə, milli mənəvi dəyərlərinə, bəşəri dəyərlərə hörmət, əks qüvvələrə qarşı barışmazlıq;

2) müstəqillik və demokratiklik-azad-fikirlik və fərqli düşüncə tərz, təşəbbüskarlıq, müstəqil öyrənmə, hüquqlara hörmət;

3) kreativlik-analiz-sintez, məntiqi və tənqidi yanaşma tərz, tədqiqatçılıq;

4) riyazi və iqtisadi savadlılıq. İKT savadlılığı-riyazi biliklərin həyati problemlərin həllinə təminat yaratması, iqtisadi tənqidi təfəkkürün formalaşdırılması, informasiya mədəniyyətinin təşəkkülü;

5) tolerantlıq-müxtəlif mədəniyyətlərə həssas və dözümlü münasibət;

6) estetik və fiziki mədəniyyət- estetik dünyagörüşünün, hissi-emosional bacarıqların formalaşdırılması, harmonik inkişaf və sağlamlığın mühafizəsi [Xarici ölkələrin Milli

Kurikulum Çərçivələrinin araşdırılması və Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat. Bakı, 2018].

Göründüyü kimi, qeyd olunan dəyərlərin təklif olunan sərəşətlərlə bilavasitə, birbaşa bağlılığı vardır. Bu dəyərlər əslində qazanılacaq sərəşətlərin mahiyyətində özünü göstərir. Beləliklə, sərəşə əsaslı təhsilin məzmunu həm də dəyərlyönlü səciyyə daşıyır. Sadaladığımız dəyərlər sırasında humanistlik, yaxud humanist dəyərlər qeyd oluna bilər. Çünki təhsilin məzmununun ana xəttində təhsilalanlara humanist fikir və ideyaların aşılması, onlarda humanist düşüncə sisteminin formalaşdırılması dayanmalıdır. Humanist düşüncə isə humanist dəyərlər əsasında, bu dəyərlərə xüsusi əhəmiyyət verilməsi, onun şəxsiyyətin yetişdirilməsinə təsiri nəticəsində formalaşır.

Sərəşə əsaslı təhsilin məzmununda əksini tapan dəyərlər sistemində tədqiqatçılıq komponenti mühüm yer tutur. Tədqiqatçılıq özlüyündə bir sərəşə hesab olunmaqla, həm də kreativlik bacarıqlarının reallaşmasından irəli gələn bir dəyərdir. Yəni tədqiqat yaradıcılıqdan doğur, yaradıcılıq isə tədqiqatçılığı formalaşdırır. Müasir təhsilin inkişafı yaradıcı düşüncə, yeni tənqidi mədəniyyətinə yiyələnən şəxsiyyətin formalaşdırılması ilə bağlı olduğu qədər, şəxsiyyətin formalaşdırılması da təlim-təربiyə prosesində təhsilalanlarda tədqiqatçılığın formalaşdırılması ilə əlaqəlidir.

Tədqiqatçılıq fəaliyyəti təhsilalanlarda özünəinam, müstəqil düşüncə tərz, hadisə və proseslərin səbəb-nəticə əlaqələrini müəyyənləşdirə bilmək, bu və ya digər məsələlərə tənqidi yanaşma, mürəkkəb şəraitdən baş çıxarmaq, özünün şəxsi mövqeyini əsaslandırma bilmək və s. kimi zəruri sərəşətləri formalaşdırır. Tədris olunan fənnin adından, məzmunundan asılı olmayaraq hər bir mövzunun öyrənilməsində, yaxud dərsləndənkənar (auditoriyadankənar) tədbirlərdə təhsilalanları tədqiqatçılığa yönəltmək vacibdir. Yeni təhsil proqramları, fənn kurikulumları standartların məqsədəuyğun

mənimsənilməsi baxımından təhsilalanların tədqiqatçılıq fəaliyyətinin təşkili üçün geniş imkanlar açır.

Təcrübə göstərir ki, tədqiqat nəticəsində qazanılan bilik daha möhkəm və əsaslandırılmış olur. Bu biliklər sadəcə nəzəri bilik kimi qalmır. Şagird, yaxud tələbə əldə etdiyi bilikləri tətbiq etməyi, digər hadisə və proseslərlə bağlı problemin araşdırılmasında ondan istifadə etməyi, ona əsaslanmağı bacarır. Beləliklə, məntiqi və tənqidi təfəkkürü ilə yanaşı yaradıcı təfəkkürü də inkişaf edir.

Nəticə

Təcrübə və araşdırmalardan göründüyü kimi, müasir dövrdə səriştə əsaslı təhsilin məzmununun formalaşdırılmasında təhsil

paradiqmalarının mahiyyətindən doğan ideya və müddəaların tətbiqi mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Beləliklə, səriştə əsaslı təhsilin məzmunu həm də dəyərözlü səciyyə daşıyır. Bu dəyərlər sırasında humanistlik, yaxud humanist dəyərlər mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Çünki təhsilin başlıca məzmun xəttində öyrənənlərə humanist baxışlar sisteminin aşılması, onlarda humanist vətəndaş mövqeyinin inkişaf etdirilməsi zəruridir. Humanist baxışlar sistemi isə təbii ki, ilk növbədə, humanist dəyərlər əsasında formalaşır. Bu baxımdan qloballaşan dünyada şəxsiyyətözlülük, mədəniyyətözlülük, humanistlik kimi başlıca paradiqmaların təhsilin məzmununda əks olunmasının yetkin şəxsiyyətin formalaşdırılmasına, cəmiyyətin inkişafına təsir gücü çox böyükdür.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Milli İqtisadiyyat Perspektivi üzrə Strateji Yol Xəritəsi – https://azertag.az/store/files/untitled%20folder/_STRATEJI%20YOL%20XERITESI_.pdf.
2. Azərbaycan məktəbi jurnalı (Azerbaijan Journal of Educational Studies). (2018), Sayı 683, №2, Bakı, CBC PP.
3. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. <https://www.president.az/articles/9779>.
4. Xarici ölkələrin Milli Kurikulum Çərçivələrinin araşdırılması və Azərbaycan Respublikası Milli Kurikulum Çərçivəsinin hazırlanması üçün təlimat (2018). Bakı, ARTİ, 25 s.
5. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009) Təhsil xəbərləri, №6, s.18-19 – <http://www.edu.gov.az/az/page/72/302>.
6. Воронин А.С. (2006) Словарь термином по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ- УПИ – https://www.social_pedagogy.academic.ru/463/%D0%9F%.
7. Арасланова А. А. (2010) Кризис классического образования в эпоху смены педагогических парадигм // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №3. с.14 – 23.
8. Библиер В.С.; Бахтин М. М. (1991) Или поэтика культуры. (На путях к гуманитарному разуму) Москва, 170 с. Диалог культур XXI BEK – <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/361>.
9. Библиер В.С. Культура и образование (размышление в семи тезисах). Диалог культур XXI BEK – <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru>.
10. Бим-Бад Б.М. (2002) Педагогический энциклопедический словарь. – Москва, с.185.
11. Бим-Бад Б.М. (2007) К вопросу о культуросообразности образования // Культурная парадигма, Москва. Народное образование, с. 11–14.
12. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Парадигмы образования https://eusi.ru/lib/kukushin_obsie/2.php.

13. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск, Изд-во Брянского государственного университета, Кн.1,174 с.
14. Павелко Н.Н. (2004) Культурологическая парадигма теории профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Автореферат диссертации по культурологии, специальность ВАК РФ, №24.00.01.Краснодар. – <http://www.cheloveknauka.com/kulturologicheskaya-paradigma-teorii-professionalno-pedagogicheskoy-kultury-prepodavatela-vysshey-shkoly#ixzz5Ef2uid0a>.
15. Философский энциклопедический словарь (2003) Москва, ИНФРА-М, 576 с. – http://www.rubricon.com/fes_1.asp.
16. Чумаколенко Н.А. Теория «диалога культур» М.М. Бахтина – В.С. Библера и развитие медиаобразования в художественно-эстетическом образовании и воспитании школьников – http://www.teoriapRACTICA.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/1/pedagogika/chumakolenko.pdf.
17. Шмырова Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. (2002) Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. Кемерово, с.59.

Müasir təhsilin meydana çıxması: Jan Jak Russonun təhsil fəlsəfəsi «həqiqət və azadlıq» anlayışları kontekstində

Murat Korkmaz¹, Gönül Öktem²

Müəlliflər:

¹ Murat Korkmaz,
Fırat Universiteti, T.C.
E-mail:
hakanmuratkorkmaz34@
gmail.com

² Gönül Öktem,
Sakarya Universitesi, T.C.
E-mail:
gonuloktem@gmail.com

Açar sözlər:

Jan Jak Russo, müasir
təhsil, təhsil fəlsəfəsi,
həqiqət və azadlıq.

Annotasiya. Yeni bir sosial sistem, fəlsəfə və təhsil dünyanın yenilənmiş təzahürünü, həqiqət və azadlığı bərqərar etmək üçün zəruridir. Uşaqları cəmiyyətdən təcrid etmək qeyri-mümkündür. Uşağın gördüklərini əks etdirməsi və təqlid etmək istəməsini təbii hesab edərək çalışmaq lazımdır ki, onun təqlid etdikləri və cəmiyyətdən götürdükləri müsbət dəyərlər olsun. Bu, eyni zamanda, uşağın təbiətində olan sosial xüsusiyyətləri inkişaf etdirməyə də kömək edəcəkdir. Jan Jak Russonun fəlsəfəsini araşdırmazdan əvvəl təhsildəki və cəmiyyətdəki ziddiyyətli ideya və təmayüllərin təbiətdə olduğunu qəbul etmək lazımdır. Bu ziddiyyətləri aşmaq və onlarla uzlaşmanın daha yüksək səviyyəsinə çatmaq əzmi onun dühasına böyük ehtiram göstərməyə sövq edir. Müasirlik baxımından məsələyə yanaşanda görürük ki, əslində, Russonun dövrü ilə indiki zaman arasında kəskin fərq yoxdur. Təbiət və uşaq dərrakəsi arasında əlaqə bütün dövrlər üçün xarakterik yanaşmadır. Ətraf mühitə əvvəllər olduğu kimi yenə də əhəmiyyət verilmir və istismar edilir. İnsanların bu prosesi saxlamağa və onu təqdir etməyə həvəsləri olmur. Uşaqlar ancaq karyera və yüksəlişə istiqamətlənmiş məsələlərdə xatırlanırlar. Təbiət ilə düşünmək, yaxud təbiəti düşünərək hərəkət etmək əksər insanların əhəmiyyət vermədiyi məsələlər sırasındadır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.23

Məqaləyə istinad: Korkmaz M., Öktem G. (2018) *Müasir təhsilin meydana çıxması: Jan Jak Russonun təhsil fəlsəfəsi «həqiqət və azadlıq» anlayışları kontekstində*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 151–165

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.08.2018; Qəbul edilib: 11.09.2018

Modern eğitimin doğuşu: Jean Jacques Rousseau'nun eğitim felsefesi, «hakikat ve özgürlük» kavramları kapsamında

Murat Korkmaz¹, Gönül Öktem²

Yazarlar:

¹ Murat Korkmaz,
Fırat Üniversitesi, T.C.
E-mail:
hakanmuratkorkmaz34@
gmail.com

² Gönül Öktem,
Sakarya Üniversitesi, T.C.
E-mail:
gonuloktem@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

Rousseau, modern eğitim
anlayışı, hakikat ve
özgürlük.

Özet. Yeni bir sosyal düzen, felsefe ve eğitim, dünyanın yeniden yapılandırılmış görünümü ve hakikat ve özgürlük getirmek için gereklidir. Bir çocuk toplumdan asla uzak tutulmaz. Taklit ederek şeyleri öğrenmesi gerekiyorsa, o halde onun taklitin mümkün olma şansı yüksek olacak toplum içinde olması gerekir. Bu aynı zamanda çocuğun doğasında olan sosyal niteliklerini geliştirmek için yardımcı olacaktır. Rousseau'nun felsefesini yargılamadan önce, eğitimdeki ve toplumdaki çelişkili ilke ve eğilimleri, doğada bulunduğunu anlamak gerekir. Bu çakışmaları aşma ve uzlaşmanın biraz daha yüksek seviyesine ulaşma gayreti, onun dehasına daha derin bir saygı verir. Bugünün dünyası incelendiğinde, anlıyoruz ki şeyler Rousseau'nun zamanında olduğu şekilleriyle aynıdır. İki durum ortaya çok güçlü bir şekilde çıkıyor, ilki doğa, ikincisi çocuktur. Rekabetin kıvamında olduğu bir dünyada, doğa sadece hafife alınır ve istismar edilir. İnsanların durmaya ve onu takdir etmeye nadiren zamanı olur. Çocuklar sadece kariyer merkezli olan bu konularda düşünülmektedir. Doğa ile büyümek ve doğanın sürece rehberliğine izin vermek insanların düşünmeye istekli olmadıkları bir şeydir.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.23

Makaleden alıntı: Korkmaz M., Öktem G. (2018) *Modern eğitimin doğuşu: Jean Jacques Rousseau'nun eğitim felsefesi, «hakikat ve özgürlük» kavramları kapsamında.* «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 151–165

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 06.08.2018; Kabul Tarihi: 11.09.2018

Giriş

Eğitim birçok düşünür ve akademisyen tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Eğitimin bu tanımlarının olmasının nedeni, dayandırıldığı felsefi görüşlerdir. Örneğin, idealizme göre eğitim, insanın bilinç(siz)lice tanrıya ulaşmak için sürdürülen aralıksız bir çaba; Realizme göre, yeni kuşağa kültürel kalıtı aktararak onları topluma uyuma hazırlama süreci; Natüralizm'e göre, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi; Pragmatizm'e göre eğitim, kişiyi toplumda kalifiye ve verimli bir kişi yapmak için koşulan toplumsal bir iş; Marxizm'e göre eğitim insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme süreci (Kaygısız, 1997) şeklinde ifade edilmektedir.

Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, hedefleri şekillendiren ve eğitim uygulamalarına rehberlik eden bir disiplindir. Eğitim felsefesi, insanların hangi amaçlar için, nasıl yetiştirileceği konusunda önderlik eder ve eğitime, irtibatla bulunduğu tüm toplumsal olgularla, bir bütünlük çerçevesinde anlam vermeye çalışır (Kop,2004).

Eğitim konusuyla da ilgilenen Rousseau'nun eğitimle ilgili görüşlerinin açıklanması, eleştirilmesi bu çalışmamızın özünü oluşturmaktadır. Rousseau'nun birçok eseri Türkçe 'ye çevrilerek, felsefesiyle ilgili çalışmaların bulunmasına karşın, eğitim anlayışı üzerinde bu düzeyde bir araştırma bulunmamaktadır. Rousseau, özgürlüğü insanın her zaman ve her an yaşadığı bir duygu biçimi olarak tasarlar. Fakat tasarımı Yeniçağ yaşam ve düşün biçiminin etkisi yadsınamaz. Yeniçağ özgürlüğü baskı altında tutan güçlerle, özgürlüğü yaşamak isteyen toplumsal güçlerin mücadelesinin yoğun olduğu bir zaman dilimidir. Rousseau işte bu çağda, özgürlük İdealini metafizik ve dinsel öğelerden temizleyerek, yaşanır bir duyguya dönüştürme çabasındadır. Özgürlüğü doğal bir hak olarak gören Rousseau, hiç bir şartla özgürlükten vazgeçmeyi kabul etmez

ve özgürlük uğruna verilen mücadeleyi meşru ve doğal bir hak sayar. Onun için özgürlük vazgeçilmez ve devredilmez bir haktır (Şimşek,2007).

Rousseau yaşadığı yılları arasında yaşamış özgürlükçü ve 'eşitlikçi' bir düşünür ve yazardır. Düşünceleri yalnız yaşadığı dönemde değil bugün bile tartışılmaktadır. Gerek siyaset teorisinde gerekse eğitim felsefesinde ortaya attığı görüşlerle birçok felsefeci ve düşünüre esin kaynağı olmuştur. Bu çalışmada eğitime ilişkin görüşlerine geçilmeden önce Rousseau'nun hayatı ve eserlerine kısaca değinilmiştir. Daha sonra, Rousseau'nun eğitime ilişkin görüşlerine odaklanılarak, onun nasıl bir eğitim anlayışı olduğu üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda toplumsal cinsiyetin ve toplumsal cinsiyet önyargılarının tartışıldığı çağımız dünyasında «Rousseau'nun eğitim dair görüşleri ve eğitim anlayışı nedir?» problemi üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın kapsamını oluşturan Rousseau'nun eğitim anlayışı etrafında bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç Rousseau'nun eğitim anlayışının niteliklerini belirterek günümüzdeki eğitim anlayışına yansımalarının vurgulanmasıdır. Rousseau'nun eğitim anlayışının yanı sıra eğitim düşüncelerini son derece ilginç bir biçimde ortaya koymaktadır. «Emile» adlı eseri ve etkileri kitaptan alıntılarla çalışmamıza yansıtılmıştır. Rousseau'nun 18.yüzyıl'daki önemi ile birlikte, günümüz eğitim anlayışına ne gibi katkıları olduğu ve bundan sonra da ne gibi yararlar sağlayacağı konusu değerlendirilmesi çalışmamızın amacı kapsamında yer almaktadır.

Araştırmanın Önemi

Literatür taraması yöntemiyle hazırlanmış olan bu çalışma günümüz insanının eğitime bakış açısının netleşmesi açısından oldukça büyük öneme sahiptir. Bu anlamda Rousseau,

eğitimde daha önceden düşünülmesi bile olanaksız bir takım değerleri ortaya koymuştur. Çalışmada ilginç yaşamı, zıtlıklarla dolu düşünceleri incelenerek, bir pedagog olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Eğitim programlarının düzenlemesi, mevcut eğitim anlayışının olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi gibi konularda kaynak teşkil etmesi bağlamında büyük önem taşımaktadır.

Rousseau'nun Eğitim Felsefesi

Tüm Yüzyıllar boyunca eğitimin teori ve pratiği yetişkin ilgisi ve yetişkin sosyal hayatının bakış açısından belirlenmiştir. Hiç kimse gençlerin eğitime yaklaşımından görünümün başka bir noktası olabileceğini hayal etmemiştir. Rousseau yetişkinlerin fikir ve görüşleri yerine, gelişimin doğal dersi ve çocuğun ihtiyaçları ve faaliyetlerini kullanmıştır. «Hiçbir değişiklik daha devrimci olamamıştı. Tıpkı Kopernik'in ortaçağ kozmolojisini tahrip ettiği gibi, Rousseau çocuğun doğanın bir yaratığı olduğunu ve onun yasaları ile uyum içinde büyüdüğünü ve hareket ettiğini göstererek geleneksel kavramlarına bir son verdi» (Eby 335).

Öğretim yöntemlerinin çoğu gibi çocuğa muamelenin çoğunun radikal bir revizyondan geçmesi gerekiyordu. Bu Rousseau'nun çocuğu özgürleştirmek istediği yapaylık benzerindedir. «Eğitim medeniyetin aktardığı, çocuğun belli alışkanlıkları, becerileri, tutumları ve bilgi edinimlerini alması zorunda olduğu bir süreç olarak tasarlanmıştır. Her yeni nesile bunları değiştirmeden aktarmak okulun görevi idi. Bir yandan, toplumun istikrarı transferin başarısına bağlıydı; diğer yandan, bireyin başarısı bunların alınmasına bağlıydı. Çocukların dili dışında sembolize fikirlerinden elde etmek için olağanüstü bir yeteneğe sahip olduğu, belleğin kalıcı gücünün çocukluk döneminde en güçlü olduğu, çocukların taklitçi olduğu gerçeği - bütün bunlar pedagojiyi yanlış yönlendirmek üzere komplo kurmuşlardır (Eby 336).

Eğitimde bu sisteminin kaldırılması için

Rousseau'nun büyük hizmetleri oldu. O'nun üstün katkısı, eğitimin verilmesini gerektiren çocuğu merkez haline getirmekte yatmaktadır. O'na göre öğretim ve eğitim fikirleri telkin etmede değil ancak her aşama için doğal olan bu faaliyetlerin işleyiş olanakları ile çocuğa döşenmesinde gerçekleşir. Eğitim teorisinin kalbi çocuğun doğasının çalışmasıdır. Onun ilkesi, kendi doğasının çocuk gelişiminde ne olduğu anlayışını içeriyordu.

Rousseau'nun Eğitim Amaçları *Eğitimin bireysellik sorunu*

Modern dünyada bireyin tanınması ve özgürleşmesi Rönesans sırasında ortaya çıktı. Bireyin tanınması hukuk ve devlet alanında hızlı bir ilerleme oldu. Hobbes, Grotius, Pufendorf ve Locke bireyin kişisel ve medeni haklarının natüralist temelini ortaya koydular. (Eby 341). Rousseau aslında sosyal hayata karşı olmayıp bireyin insanlığın tüm temel ilişkileri içine tüm kalbiyle girebilmesini kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Bu balımdan Rousseau'nun kökten farklı toplumsal koşullar için iki eğitim sisteminin oluşturulmasının gerekli bulmuştur. Birinci sistem insanın doğal varlığına göre düzenlenmiş bir devlet ve toplum için bir eğitim biçimi olarak tasarlanmıştır. Eğitim kamusal bir işlemdir ve her çocuğa uzanır. Amacı doğal, basit erdemler ve dayanışma duygusuna teşvik etmektir (Eby 341).

Rousseau için, eğitim devletin önemli bir işidir. Çocuklar birlikte eğitilmeli ve bir toplumun dayanışma duygusunu oluşturan, ortak oyunlar, vatanseverlik eğitimi ve şarkılar yoluyla olur. Eğitimin ikinci biçimi mevcut medeniyet için olup; bir çocuk sosyal hayata girmeden önce, bağımsızlık duygusu, içsel iyilik, yargı, ve direnç toplumsal yaşamın aşağılayıcı etkilerine dayanacak şekilde inşa edilmelidir (Eby 342). Rousseau üst sınıfların eğitimine bakmıştır. Yaşam koşulları onlara eşitlik, sadelik, doğallık ve ihtiyaç duyduğu tüm diğer erdemlerin duygusunu ürettikçe, alt sınıflara eğitim gerekmez. Fakat doğal

eğitim gerektiren lüks ve yapaylıkla büyümüş zengin çocukları için gereklidir.

Başlangıçta, eğitimle kilise ve devlete hizmet etmek için âlim üretimi amaçlandı. Rousseau kişinin temel bütünlüğüne karşı bunu doğrudan bir tehdit olarak gördü. Geçmişin eğitim amaçlarına karşı, Rousseau çocuğun doğal donanımının cömert ve liberal bir ekimini kurmaya çalışıyordu. Uzmanlaşmanın sert kalıpları varlığını deforme etmeden önce, çocuk bir bütün olarak gelişmiş olmalıydı. Eğitim ona göre değişen bir çevre ve değişen bir talih için bir kişiye sığacak şekilde yapılmıştı. Bu nedenle çocuk belirli bir meslek ya da belirli bir sosyal konum için eğitilmemeliydi. Zenginlik ve rütbede bireylerin varyasyonu son derece tehlikeli bir konum için böyle bir eğitim yapar. Rousseau toplumun kendisini sürekli değiştirdiği gerçeğine ve kişinin sabit ve değişmez bir yaratık olmadığına dikkat çekti, çünkü insan doğasının gelişme süreci devam etmektedir (Eby 343).

Eğitim kurumu

Hangi kurum bir çocuğu eğitmelidir? Eğitim bir kamu ya da bir aile işlevi midir? Bunlar Rousseau'nun döneminde gündeme getirilmiş kuşkulardan bazılarıydı. Rousseau için müdahil ihtiyaçlarına bağlı olarak her ikisi de önemliydi. Her iki sistem yaşamın yüce sonu ve devletin iyi başı oluşturması bu temel erdemleri korumak için tasarlanmıştır. «Onlar küçük bir devlette işbirliği faktörleridir ve ortak yaşam, alışkanlıkları ve duygular yoluyla gençlere aktarılmaktadır. İkisi de eşitlik, kardeşlik, sadelik, özgürlük ve tüm diğer erdemleri geliştirilmesinde birleşir» (Eby 345).

Emile eseri

Rousseau'yu ünlü yapan ve bizim için en iyi olan eseri Emile'dir. Emile, eğitim medeniyetin sakıncalarını nasıl en aza indirir ve mümkün olduğunca insanı doğasına nasıl yakınlaştıra bilirliği göstermeyi üstlenir. Sosyal Sözleşme ve onun söylemleri baskıcı toplumsal

ve siyasal koşulları ile mücadele için yazılmış olarak, Emile doğal ve kendiliğinden olması gereken bir eğitim ile günün konvansiyonel ve örgün eğitimini değiştirmeyi hedefliyor. Entelektüel tarafta, eğitim büyük ölçüde gelenekseldi ve Latince dilbilgisi, kelime ve hafızalayıcı çalışmalarında özel bir eğitim esas oluşturmuştur. Rousseau'yu dokunaklı bir şekilde bu uygulamaları eleştirmiş ve reform için yalvarmıştır. Dolayısıyla Emile de, bu isim hayali bir öğrencinin eğitim yaptığı natüralist ilkeleri uygular, onun doğduğu andan itibaren olgun bir adam haline sahip olduğu o zamana kadar, artık, kendisinden başka herhangi bir rehber ihtiyacı duymayacaktır (Graves 86).

Rousseau, Emile'nin ideal toplum için uygun gençlerin eğitimini tanımlar. Çocuk ailesinden ve okuldan alınır, toplumdan izole edilir ve doğa harikası ve doğa güzellikleri ile onu temasa getiren bir öğretmenin eline bırakılır. Bu tez, 'doğaya göre eğitim' en geniş anlatımı alır. (Monroe 28) Rousseau ifade nitelikleri kullanımı onda tutarlı değilken ve onu benimser ve sık sık diğerleri tarafından yapıldığı gibi, çok belirsiz bir şekilde, üç kesin anlamından biri genellikle atanabilir.

Sosyal önemi: Doğanın ilk ve esas anlamı sosyal olanıdır. Emile de, çocukluk çağı oluşan tüm cehalet, okulun anlamsız gelenekleri ve toplumun formlarında olmayan, ancak bir kişinin gerçek doğası hakkında derin bir bilgiye dayalı bir eğitim açıklar. Onun Sosyal Sözleşmesinde kişinin yalnızca haklarının kendi doğa yasalarında bulunduğunu iddia etti. Emile de, eğitimin bu aynı yasalar tarafından yönlendirilmesi gerektiğini iddia ediyor. Gerçek kişi değildir ama kişi kendi doğasının yasalarına tabidir ve yönlendirilir.

Psikolojik önemi: Doğaya verilen ikinci bir anlam içgüdüsel kararlar, ilkel duygular ve doğal içgüdülerin başkalarıyla birlikte gelen deneyim ya da yansımından eylem için esas olarak daha güvenilirdir. Böylece Rousseau sürekli eğitimdeki alışkanlıkların formasyonuna saldırır. Tek alışkanlık çocuğun sözleşme için izin verilmesi gerektiği 'hiçbir alışkanlık' tır. «Alışkanlık, aydınlanma veya başkalarının

önerisi tarafından değiştirilmemiş birincil eğilim anlamında, takip edilmelidir. Alışkanlıklar, kendi olağan öneminde, doğrudan bir taklit yada diğerlerinden öneri ile elde edilen hareket şeklinin sabit bir yöntemi olarak kaçınılması gerekmektedir» (Monroe 285).

Olağanüstü veya Fiziksel önemi: Doğanın kullanıldığı üçüncü duygu cansız ve insanlık dışı doğa göstermektir. İnsandan gelen eğitim bitkiler ve fiziksel fenomenler ve her türlü güçlerle, hayvanlar ile korkusuz ve samimi temas ile etkisizleştirilmelidir. Rousseau doğa aşığı idi ve onun öğretileri aracılığıyla doğasının daha dolgun beğenisi ve daha hassas hareketi başladı. Bu hareket İngiltere’de büyük bir edebiyat okulunda kendi ifadesini bulmuştur.

Rousseau ve Emile

Çocukların çocuk eğitimi çeşitli gelişme dönemleri tarafından belirlenir. Her aşama yaşamın düzenlenmesinde esas sebep haline gelen ve ortaya çıkan kendi egemen öğretimine sahiptir. «Gelişim evrelerinin tanınması yeni bir şey değildir. Ancak onu daha derin anlam göstererek eğitim için önemli bir prensip yapan, Rousseau oldu» (Eby 338).

Doğumdan itibaren beşe ilk aşaması hayvan aşamasıdır. Sonra kendi bilinç şafağı ortaya çıkar. On ikide, aniden derin bir şekilde kendini bilincine varır. Rasyonel öğretim uyanır ve onunla birlikte, yüksek duygular ortaya çıkar. Ama çocuk doğru ahlaki yaşamsız varlığı hala izoledir. Sonraki aşamada bireyin tüm yaşam tarihindeki en önemli faktör olan kişinin cinselliğinin ortaya çıkması ile ergenliğe ulaşır ve bireyin sosyal hayatı tamamen başlar. Dönemler onların yükselişinde keskin bir şekilde işaretlenirken, onların kendi gelişimi birbirinden bağımsızdır. Henüz hiçbir süre sonrakine geçmek için bir araç yapılmamalıdır. Her biri bağımsız bir bütün, kendi içinde bir son ve yalnızca daha yüksek döneme bir geçiş değildir. Her aşamada kendi özel ihtiyaçları ve arzuları vardır, ve bu aşamada yaşamın kusursuz kendi farkındalığına en uygun olan alışkanlıkları oluşturur (Eby 339).

Evre I: Bebek Eğitimi

Bebek öğrenme kapasitesi ile doğar, ama hiçbir şey bilmez ve hiçbir şey ayırt edemeyiz. Zihin, kendi varlığının bile bilincine sahip olmayan ve mükemmel olmayan yarı oluşmuş organlar tarafından engellenmiştir. Hareketler, yeni doğan çocuk çılgınları, tamamıyla mekaniktir anlayıştan ve iradeden oldukça yoksundur. Çocukların ilk duyuları tümüyle duygu dünyasındadır. Onlar zevk ve acının sadece farkında olmazlar. Gelişmemiş kavrama ve yürüme ile dışsal nesneler ile onları bilgilendirecek temsilci duyuları oluşturmak onlar için uzun bir zaman alır (Cahn 158).

Eğitim doğumda veya öncesinde başlar ve beş yıllık ilk dönemi öncelikle gövde, motor aktiviteler, duyu algısı ve duyguların büyümesi ile ilgilidir. Doğanın yöntemi her şeyde takip edilmesi gerekiyordu. Rousseau için eğitim olmadan ortaya çıkmaz; bunun içerisinde döneler. Doğanın gerçek eğitim oluşturan organlar ve fakültelerimizin gelişimi içseldir. İlk eğitim fiziksel çevre ile ilgili olarak çocuğun doğal faaliyetlerinin serbest ve engellenmemiş ifadesidir. Önemli olan, çocuğun eylem için içsel dürtüye uymada izin verilmiş olmasıdır ve doğrudan davranışının sonuçlarını yaşar.

Evre II: Beşten On İkiye eğitim

Bu, insan hayatının en önemli ve en kritik dönemidir. İki ilke tarafından kontrol edilmektedir. Eğitim negatif olmalıdır ve ahlaki eğitimin doğal sonuçları ile olmalıdır. Rousseau okullardaki tarzın yöntemlerinin ciddi bir eleştirmevidir. Çoğu çocuk için, çocukluk eğitim acımasızca şiddetli olduğu gibi, hüzünlü bir dönemdir. Dilbilgisi onların belleğine kazındı. Öğretmenler çocukların öğretimde herhangi bir zevk bulabildikleri, ya da okuma, yazma ve ezberleme gibi herhangi bir şeyde gözleri olması gerektiğini henüz hayal etmemişlerdir. Öğretmenlerin bildiği öğrenmenin tek formu ezberciliği öğretmektir. Çocuğun gerçek bir hafızaya sahip olmadığına inandığı ve tamamen sözel dersler onun için bir şey ifade etmediği

için, Rousseau bunu vahim bir hata olarak kabul etti.

Rousseau, böyle bir yöntemi sadece insanlığı köleliğin bir aracı gördü. Bu kitaplara ve diğerlerinin otoritesine bağlı eğitimidir. Kitaplara isteksizliğini Rousseau sert bir şekilde «Ben kitaplardan nefret ediyorum; onlar sadece bilmediklerimizin konuşmasını bize öğretirler.» Şeklinde ifade etti. (Eby 348) Bu güvensizlik kitaplarda yaşamın bir aşaması ile sınırlı değildir. Kitap çocuk ve şeyler arasında geçer. Dahası bilgi, çocuğun kitaplardan öğrendiği kendi hükmünün oluşumu ve egzersizin yerini almasıdır.

Rousseau yumuşak ve kolay olacak pedagojinin savunucusu oldu. Ancak, Rousseau kolay olacak hayatın olağan anlayıştan çok farklı bir açıdan bir şeye sahipti. Bir yandan sadece bir serbest bırakma politikası değil, ama aynı zamanda diğer taraftan disipline son derece önem veren amiri önlemeyi amaçlamıştır. Rousseau, Emile'ye sahip olmak için on ikiden önce, konvansiyonel karakterinin bir şey öğrenmesi hatta okumasına bile istekli değildi. Ancak, çocuğun tesadüfen okumayı alması için bekledi. Okul öncesi dönem için süslü peri masallarına karşı çıktı çünkü onlar gerçek değildi. Hatta çocukluk çağı için masallara bile itiraz etti. «Özellikle kendi ahlaki değerleri için seçilen Aseop fablları yüzyıllar boyunca ilk okuma metnini oluşturmuştu. Ama Rousseau'nun onları bir kenara atması onların sözde ahlaki önemindendi. Bunun nedeni, çocuk henüz ahlaki bir varlık değildi ve aynı zamanda çünkü bu fabllar yanıltıcıydı.» (Eby 350). Dahası, Bir çocuğun birden fazla dil öğrenebileceğine inanmadı, çünkü onun kendi anadili olması gerekiyordu.

Çocuklar gerçek belleğe sahip değildir ve bu nedenle onların insan davranışlarının fikirlerini oluşturması ve tarihi durumları yargılaması mümkün değildir. Üstelik tarih çok fazla savaş, krallar, tarihler ve ikincil önemde siyasi gerçekler ile sınırlı idi. İnsan değerinin önemli olayları kullanılır duruma getirmedi. Yine, tarih toplumu ele alır ama çocuk sosyal olguları anlamaktan acizdir. Tarih,

ona göre, bu nedenle, bu gelişim aşamasının dışında tutulmalıydı. Coğrafyada, ayrıca, çocuklar için çok ileri seviyeydi. Rousseau sadece yüzyıllar boyunca müfredatı oluşturmuş daha eski konuları değil ama aynı zamanda yeniçağın yeni materyallerini de dışladı. Hiçbir bakımdan Rousseau din eğitimi reddi kadar çok evrensel geleneği ihlal etmedi. Çocuğunuz sebep yaşına ulaşana kadar Tanrı'yı bilmemeliydi. Bu fikir eğitimde çok vargıyı çevreledi.

Hayatın ihtiyaçlarından doğal olarak ortaya çıkan faaliyetler her aşamada müfredatı oluşturur. Çocukluğun ihtiyaçları yalnızca varlığına dair, basittir. Öncelikle vücut gelişimine sağlık, güç ve büyüme getiren, oyun ve spor gelir. Sonra da, çocuk geçim kaynaklarının güvenliğini yürütmektedir. «Tarım insanın ilk istihdamıdır; en kullanışlı, en şerefli ve dolayısıyla uygulayabileceği en asil iştir» (Eby 351).

On iki yaşından önce, çocuk akıl yürütemez. Onun ihtiyaçlarını basit ve azdır ve kolayca memnun olabilir. Memnuniyetini sağlamak için onun gücü hatta bu basit ihtiyaçları ile henüz orantılı değildir ve buna göre güçsüzlük ve bağımlılık duygusu yaşanır. O hala, olmanın bir ön-sosyal, ön-ahlaki aşamasındadır ve sadece şeylere ve gerekliliğine tepki yeteneğine sahiptir. Onun eğitimi için genel ilke şudur: «Bedeni, organları ve yetkileri ile alıştırmaya yapın, ama elinizden geldiğince uzun süre onun ruhunu yoz tutun. Değerini tahmin edilebilecek hükme takaddüm tüm duygulara karşı uyanık olun!» (Eby 351).

Bu aşamada çocuk başkasının iradesini bilmez ve komutlara veya cezalara da tabi olmamalıdır. Onun faaliyetleri zorunluluktan kaynaklanır ve sorumluluk ya da göreve hiçbir gerçek anlamda sahip değildir. Eğitici ve dini öğretiler ile takviye edilmiş insan doğasının egemen olan anlayışına Rousseau tamamen karşı çıktı. İnsan doğasının temelde kötü olduğu düşünülmüştür. Genel eğitimin yanı sıra dini eğitimin amacı, orijinal doğayı ortadan kaldırmak ve insanın yönetimi altında şekillenen bir şey ile değiştirmektir. Rousseau şu prensibi ile: 'İlk eğitim, tamamen negatif

olmalıdır. Erdem ve hakikat ilkelerinin öğretilmesi değil ama hataya karşı akıl ve zaafa karşı kalbi korumaktan oluşur.' bu fikre karşı çıktı. Ona göre çocuğun tüm eğitimi kendi doğasının özgür gelişmesi, kendi güçleri ve kendi doğal eğiliminden gelmektedir. Onun iradesi engellenmiş olamazdı. (Monroe 286) Rousseau çeşitli nedenlerden dolayı bu yöntemi benimsemiştir. İlk nedeni olan insan doğasının içsel zorunluluk gereğince ortaya çıktığı ve iyi olduğu ilkesini mantıksal olarak takip ettiğidir. Bu doğal açılımı ile herhangi bir müdahale bozucu olacaktır. Adamın kötülükleri onun aldığı kötü eğitime bağlı olarak doğrudandır. Negatif eğitim tarafından Rousseau hiç eğitim olmaması gerektiğini iddia etmedi, ama normal olarak kabul edilen eğitim uygulamaları dışında farklı bir tür şey olması gerektiğini belirtti. Rousseau pozitif eğitimin kişiye ait görevleri çocuğa talimat veren ve zamanından önce zihinde oluşan eğitim türü olduğunu iddia etti. Negatif eğitim ona göre, doğrudan bilgiyi vermeden önce, bilginin araçları olan organları mükemmelleştirilme eğitimi. Duyuların daha da uygun egzersiz yapması nedenine yol hazırlar. Negatif eğitim aylıklığın bir dönemi anlamına gelmez. Erdem vermez, ama kusurdan kişiyi korur. Gerçeği telkin etmez, ama hatadan korur. Anlayacağı yaşa eriştiğinde, onu hakikate götüreceği yolu almada çocuğa yardımcı olur. Aynı zamanda tanıma ve sevmeye yetisi edindiği zaman ona iyilik yolunu almada yardımcı olacaktır.

Evre III: Mantığın Yaşı

On iki ya da on üç yaşında çocuğun güçleri onun ihtiyaçlarından çok daha hızlı gelişir. Hava ve mevsimlerin zorluklarına karşı kayıtsız ve onlara karşı yürekten göğüs gerer. Hayali isteklerinden rahatsız değildir. Kişisel gücünün kendi ihtiyaçlarından daha büyük olduğu hayatta bir dönemdir. Aydınlanmanın liderleriyle patlak verdiğinde, mantık onların abartılı vurgusu nedeniyle, Rousseau aşırı konuma tepki gösterdi ve akılcı doğanın değerini yalanladı. Daha sonra hatasını gördü ve alt işlevi olsa

da hakiki bir mantık atadı. Tasarlarken, mantık ne materyalistlerin ele aldıkları gibi histen ortaya çıkmaz; ne de, rasyonalistlerin inandığı gibi özgün ve doğuştan gelen bir ilkedir. Bu duygusal hayatın kökeni olan doğal bir yetidir (Eby 352).

On ikiden on beşe kadar olan dönemde, Rousseau mantığın ortaya çıkması için 'Mantık Yaşı' olarak adlandırması kendi en önemli özelliğidir. Kendini koruma, biyolojik hayvanlık, içsel spontan ifade yaşamın temel dürtüsüdür. Bizim ilk dürtülerimiz doğal olarak kendi kendine doğrudur ve Tüm davranışlarımız bireysel refah içindir. Duyusal deneyimler zihinsel yaşamın kökenini teşkil etmemektedir. Öz-bilincin artışı duygusal deneyimin salt artışından daha derin önem taşıyan bir gerçektir. Bu, tüm çeşitli hareketlere ve zihnin deneyimlerine birlik ve süreklilik kazandıran daha yüksek bir yaşam ilkesidir. Bu, ruhun yetileri ve daha yüksek duygulara salt hayvan duygusu aşamasından dönüş işaretleridir. Onlar tüm yetişkin faaliyetlerinin güdülerini oluşturduğu için bu duygulardan insanın üstün yaşamı ortaya çıkar.

Bebeklik döneminde, onun ihtiyaçları az ve basittir ve onun gücü zayıftır. On iki yaşına geldiğinde, çocuğun gücü kendi ihtiyaçlarından çok daha hızlı gelişir. Kas gücünde ön ergenlik artımı nedeniyle, gençlikte henüz birkaç ve basit kalmış ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olandan çok daha güçlüdür. «Kimin gücü onun bazı yedek güce sahip arzularını aşıyor; kesinlikle çok güçlü bir varlıktır.» (Eby 353) Ortaya çıkacak mantığa neden olan ihtiyaçlarının tatmini ötesinde gücün bu üstünlüğüdür. «Bizim ihtiyaçlarımız veya arzularımız faaliyetlerimizin asıl nedenidir; buna karşılık, mantık gücü kontrol etmek için gücümüzü ve tutkularımızı yönetme ve yönlendirme amacıyla faaliyetlerimiz zekâ üretir» (Eby 353).

Faaliyetler ile ilgili olarak gelişen zekâ kadar, mantık ortaya çıkmadan önce bunların yüksek derecede gelişmiş olması gereklidir. «Çocukluk mantığın uykusudur. Dahası, Rousseau beyanı: İnsanın tüm yetilerinin en zor ve en son geliştirileni mantıktır» (Eby

353). Çocuk on iki yaşına ulaştığında, mantık uyanmaya başlar ve onun kesintisiz gelişimi için zaman son derece kısadır. Gençliğin gücü kendi ihtiyaçlarına orantısız arttığı zaman, bu rasyonel yaşamın işlevi için mantık, rehberlik vermek üzere uyanır.

Mantık ilahi bir varlık değildir, ancak yardımcı bir yetidir sadece. Bu insan kuruluşu tarafından gerçek eğitimin başladığı yaştır. Bu zamana kadar, çocuk açılımı doğa yasaları tarafından tespit edilmiştir ve bu yasaların eylemine, eğitimci asla müdahale etmemelidir. Ancak, yeni aşama öğretim ve çalışmanın işçiliğinin dönemidir. Doğanın tasarımı zihin öncesinde vücudu güçlendirmek için olduğu açıktır. Doğru zamanda farkına varmak için izin verince, mantık çocuğun geleceğini yansıtır. Mantık tutkulardan daha sonra görünürken ve bunların dışında ortaya çıkarken, onlara boyun eğiyor. Bu yürütülmesi için güvenilir bir kılavuz değildir. «Rousseau bir insanın kalp ve onun iç vicdanının ilahi sesi tek başına yanılmaz rehberleri ve ona mutluluk getirme yeteneğine sahip olduğunu bildirerek felsefeyi korkuttu» (Eby 355).

Bu aşamada ortaya çıkan tüm yetilerin, Rousseau hayal için olumlu bir isteksizliğine sahiptir. İhtiyaç hissi vücudun etkinliğine neden olurken, merak zihin etkinliğine neden olur. Bu entelektüel yaşam için motive edici bir güçtür. Çocuk meraklıdır, çünkü her nesne ya da durumun onun yaşam ve refahı için verdiği mücadelede önemi vardır. Merak refah için arzuya neden olurken, sadece çocuğa gerçek hizmetin olacağıyla ilgilidir. Faydası, bu nedenle, bu aşamada müfredatı belirleyen tek ilkedir.

Tüm yapaylıklar onur duygusu, gurur, rekabet ya da yaşlıların onayı gibi öğretmenlerin çocuklara işi yaptırmak için uyguladıkları işe yaramaz ve zararlı etkiler anlamına gelir. Öğrenme için gerçek güdü bilme arzusu veya bilginin yararlılığı ve hizmetidir. Rousseau en iyi dürtü olarak faydayı yücelten Bacon ve Locke ile aynı fikirdeydi. Rekabet her zaman okulda baş motivasyonlardan biri olmuştur. Rousseau sosyal hayatın kötülük kemeri ve

tamamen yasaklı işsizlik olarak kabul eder. «Bırakın başka çocuklarla kıyaslama olmasın; mantığını yürütene kadar bırakın hiçbir rakibi olmasın hatta çalışırken bile. Ben kıskançlık ve kibir yoluyla ne öğrenecekse doğrusu yüz kez öğrenmemesini tercih ederdim» (Eby 355).

Bu açıkça rekabet ve yarışma için Rousseau'nun nefrete sahip olduğunu gösteriyor. Çalışmanın belirsiz rotası fikri yönerge için yansıtılmalıdır. Bireyin kendini korumasında hakiki bir katkı yapan bu konulara daha fazla önem verilmelidir. On iki – on beş yaş arası böyle müfredat yapılmalıdır. Rousseau'nun başlıca endişe duyduğu üçlü:

İlk, bilgi için bir tat aşlamak oldu. O, bilginin verilmesi gerektiğine inanıyordu, ancak kişiye aynı zamanda gerektiğinde bunun nasıl elde edileceği öğretilmeliydi. Bu öğrencinin kendi değerini tahmin etmesini, her şeyin üstünde onu sevmesini sağlayacak.

İkincisi açıkça düşünmekti. Böylece Rousseau için en önemli şey doğru ve net olan bu fikirlerin zihne girmesi gerektiği idi.

Üçüncü doğru yöntemi vermektir. Öğrenciye sadece bilimleri öğretmek değil, aynı zamanda ona, onun için bir tat vermektir. Onun için bu tüm iyi eğitimin temel ilkesiydi. (Eby 356)

Rousseau sıkıca kendimiz tarafından onları öğrenirsek, bir şeyleri çok daha iyi öğreneceğimize inanıyordu. Böylece onun büyük ilkesi hiçbir şey başkalarının otoritesinde öğrenilmemelidir. Böylece Rousseau, ona kendi gücüne bağlı, ona kendi gücüne bağlı, kendi ekmeğini alan, kendi sonuçlarına ulaşan, kendi düşüncelerini düşünme zorunluluğundaki durumlara Emile'yi yerleştirdi. Bununla Rousseau, Emile'nin diğerlerinin görüşlerine değil, kendi beynine bağlı olmak zorunda kaldığını temel olarak söylemeye çalışıyordu.

Evre IV: On Beşten Yirmi'ye Eğitim

Bu dönem, insan tarihinin en önemli olayı seksin ortaya çıkmasıdır. Bu aşamaya kadar, hayat daha bir hayvani varlıktı, ama artık insani duygular ortaya çıkmaya başlar. Şimdiye

kadar çocuğun bedenini, duyular ve beyin oluşturmıştı. Çocuk, sadece kendisi tarafından ve kendisi için okutulmuştur. Şimdi diğerleri ile bir yaşam için eğitilmek zorundadır ve sosyal ilişkilerde eğitim edilmelidir. Diğerleri için sevgi, artık kontrol güdü olur. Duygusal gelişim ve ahlaki mükemmellik hedefi haline gelir.

Çocuğun zihni, düşük deneyim düzeyi ile sınırlıdır. Bir şeyleri bilir ama başkaları ya da insanlarla ilişkisini bilmez. Kendisini bilmez ve bunun sonucu olarak, başkalarını yargılayamaz. Buna göre, sosyal ve dini deneyimden yoksundur. Bu nedenle de anlayamaz ve hayatın anlamını kavrayamaz. Ruh, ahlak, sanat ve felsefe dünyası henüz ona kapalıdır. Bununla birlikte, yabani seviyeden insanlığın arttığı olanaklar vardır. 15 yaşına kadar Emile tarih, ahlak veya toplumun hiçbir şeyini bilmiyor.

Tüm en üst deneyimler ve duygular cinsel yaşamın ortaya çıkışına bağlı zuhur eder. Kişinin kısa sürede bir arkadaş ihtiyacına sahip olur, artık izole bir varlık değildir. Ruhun bütün duyguları ve kendi türleri ile tüm ilişkileri karşı cins ile birlikte doğar. Cinsel yaşam ikincil olan diğer birçok duyguyu uyandırır. Bu duyular arasında güzellik ve taltif takdiri, insan ilişkilerinin algısı, ahlaki ve sosyal yaşam hissi ve dini duygular bulunmaktadır.

Öğrenci bir kez kendi bağımlılığının bilincinde olursa, başkalarına ilişkisi ve kendi doğasının çalışmaya başlaması için yükümlü olur. Ergenlik dönemi boyunca eğitimi tartışırken, Rousseau şöyle yazdı, 'Onu şekillendirmeye çalışırken, kalbi keşfetmenin sanatını bilen bir gözlemci ve filozof olarak becerikli bir öğreticinin onun gerçek işlevine önayak olması bu çağdadır.' Her şeyden önce kötü tutkularından sakınma ihtiyacındadır. İkincisi, artık bu tür dostluk, sempati, şükran, sevgi, adalet, iyilik ve hayırseverlik gibi daha yüksek duyguları uyandıracaktır. Bu duygular insanın zihinsel, sosyal ve ahlaki doğasının çalışması ile uyandırılırlar. Bu konular sadece kitaplar aracılığıyla dolaylı çalışılmamalı, aynı

zamanda hayatta yaşanması gerekenlerdir (Eby 359).

Eğitimin gerçek işi içsel ortaya çıkma, büyüme, egzersiz ve duyguların bütünleşmesi, duygular ve tutkulardır. Anlam, kullanım ve değer ile dış olaylara yatırım yapan içsel duyguların evrimi olarak, gerçekliğin gözlemi ya da dış keşfi kadar çok değildir. İçsel duyguların uyanışı, dış nedenlere bu duyguların ilişkilendirmesinden önce gelmelidir. Ruh, ahlak, görev, sanat, din ve felsefe dünyasında başlayan bu içsel gelişim ve entegrasyon ile olur. Rousseau yabani seviyeden medeniyete yükseltenin deneyimi zenginleştirme ve bu içsel açılım olduğuna inanır. Müfredat, bu aşamada bugün psikoloji sosyoloji ve etik gibi sınıflandırılan sosyal düzen ve insan doğası hakkında bilgi içerecektir. Rousseau'nun kitaplarında şu konuların çalışılması öncelikle aklında yoktu; somut yaşam koşullarında, yaşayan adamların gerçek ilişkilerinin sıcak deneyimleri. Edebiyat ile ilgili olarak, Rousseau eski edebiyattan yanaydı. Din de oynamak için önemli bir rol üstlenmiştir.

Emile artık bir adam haline geldi ve bir hayat arkadaşı onun için bulunması gerekti. Rousseau tamamen adam verilen bireyci eğitimi terk eder. Kadınların tüm eğitimi erkeklerle göre olmalıdır. Onları memnun etmek, onlara faydalı olmak, onlar tarafından kendilerini onurlandırılan ve sevilen yapmak, gençken onları eğitmek, büyüdüğü zaman onlara bakmak, onları teselli etmek, hayatı onlara hoş ve tatlı yapmak ve bebeklik döneminden itibaren onlara öğretilmelidir (Graves 96).

Erkekler gibi, kadınlara yeterli bedensel eğitim verilmelidir. Elbise ile hoşnut içgüdüsel aşk onlara dikiş, nakış, dantel işleri ve tasarım öğreterek hizmet yaptırılmalıdır. Ayrıca, kızlar itaatkâr ve çalışkan olmalı ve onlar kısıtlama yoluyla yetişmiş olmalıdır. Haksızlıklarda acıyı öğrenmeli ve şikâyet etmede kocalarının yanlışlarına katlanmalılar. Kızlar itaatkârlığına müdahale etmeksizin onları çekici hale getirecek şarkı, dans ve diğer beceriler öğretilmelidir. Onlar gerçekten çok erken yaşta, dine dogmatik olarak öğütlenmelidir. Onun

için, her kız annesinin ve her kadın kocasının dinine sahip olmalıdır. Etik konularda, büyük ölçüde kamuoyu tarafından yönlendirilmelidir. Bir kadın erkeği gözetmeyi öğrenmelidir. Onların konuşma, eylem, dış görünüş ve hareketleri sanılan duygulara nüfuz etmek için öğrenmelidir. Böylece, çocuğun eğitimi radikal natüralizm ve bireycilik ile başladığını, ama romantik bir idealist evrimleşmeyle bittiğini görürüz. Kızın eğitim, ancak umutsuzca geleneksel kalır. Kadınlara bağımsız kişiliğin bu garip tekdüze sadece zemin üstünde açıklanabilir, Rousseau, karakterinin kadın ile teması olmamıştır ve insan kişiliğinin anlayışı dışıye erdem bilgisi verilmesi için yeterince geniş değildir. Bu, bir düş kırıklığı ile sona ermesinin nedenidir.

Eğitim alanındaki etkileri

Eğitimde Rousseau'nun etkisi bugün bile belirgindir. Çocuğa eğitim kazandırılması gerektiği kabul edilirse, bir çocuk ele alırken, muhafazakârlığın eğitimde hiçbir yeri olmamalıdır, hepsi Rousseau'dan kaynaklanmaktadır. Çocuklara öğretilen meslek veya zanaatı konuşacak olursak, övgü Rousseau'ya gider. Ayrıca zihin ve ellerle beraber kalbi eğitmeye de vurgu yapmıştır. Aslında o, eğitimde yeni bir çağ getirdi (Rai 251). Böylece Rousselianism'in en devrimci ve en güçlü etkileri eğitim teorisi ve pratikte görünür. Birkaç kişinin organizasyon, yöntem ve eğitimin içeriği üzerine büyük bir etkisi olmuştur. Görevi gelenekselliği büyük ölçüde yok etmek olmasına rağmen onun doğallığının belirli özelliklerinin çoğu, zamanla değiştirilmiş veya reddedilmiştir, modern pedagojideki ilkelerin çoğu ona geri döner. Onun eleştirisi, mevcut sistemlerin savunması için acele eden adamlara neden oldu ve onlara iade edilmesi için girişimleri başarısız olunca, daha iyi bir şeyin yapımını üstlendiler. Rousseau'nun felsefesi aşağıdaki alanlarda büyük bir etki yarattı.

Yapay Çabanın Eğitime karşı Doğal İlginin Eğitimi

Rousseau sıkıca eğitimin doğal değil, yapay bir süreç olduğuna inanmıştır. Olmayan bir şeyden değil, içten bir gelişmedir. Doğal içgüdüler ve ilgilerin işleyişi yoluyla gelir. Doğal güçlerin genişletilmesidir, bilginin edinimi değildir. Rousseau için, eğitim hayatın kendisiydi, çocukluk çağının hayatından, ilgi alanları ve özelliklerini kontrol eden bir gelecek durumu için bir hazırlık değildir. Daha önceleri eğitim, yapmanın, düşünmenin ve hatta duygusal reaksiyonun geleneksel yolunu ona zorlayarak çocuğun doğasını yeniden yaratmayı amaçlanmıştır.

Çocuğun içgüdüsel ya da 'doğal' tepkisi, dini, fikri ve sosyal biçimciliğin nesiller boyunca geliştirilen bu yapay reaksiyonları yerine ikame eder. İnsani duygular kötüydü ve dolayısıyla kalbin doğal arzusunun nesnelerden ayrılması gerekiyordu. İnsani duygular güvenilmezdi ve dolayısıyla bilgi veya talimat temelinde yapılmış olamazdı. Özündeki ahlaksız doğasından fıskıran insani eğilimi ve içgüdüleri kötüye doğruydü ve yok edilmeliydi (Monroe 291).

Geleneksel toplumda, doğanın ifade ettiği doğal ilgilerden bütün eğitim süreçlerinde kaçınılması gerekiyordu. Bunu gerçekleştirmek zorsa ve duygusal açıdan tatsızsa, faaliyet eğitsel değere sahiptir. Çocuğun ahlak eğitiminde ilk adım insan doğasının kötülüklerini temsil eden çocuğun iradesini kırmak oldu. Bu tür formların dışsal ifadesi çelişkili güdüleri gizleyebiliyor olsa bile yetişkinin yargısını tatmin eden tutumun yapay formlarında çocuğu biçimlendirmek için sürekli çaba harcayarak onun sosyal ve ahlaki eğitimi takip edilmesi gerekti. «Çocuk, yetişkin olana kadar hiçbir değer ve hiçbir hakkı olmayan minyatür bir yetişkin olarak kabul edildi. Her yaştan bu en yapay zamanında, giyim, görgü, tavır, zevkler içinde, çocuk ondan daha yaşlıları örnek alarak şekillendirildi» (Monroe 292).

Rousseau daha önce, çocuğu yalnızca teleskobun yanlış ucundan izleyen yetişkinler

vardı. O bir yetişkin gibi konuştu, bir yetişkin gibi düşündü ve bir yetişkin gibi hareket etti. Hatta eğitim alanında bile, yetişkinlerle aynı konularda eğitim aldı, ancak onlar görünümün aynı mantıksal noktasını oluşturmaya yaklaştırdı. Bu, belleğin sırf çaba yoluyla hakim olduğu biçimsel dilbilgisi aracılığıyla yapıldı. Böylelikle aynı yapaylıkta düzenlenen hayatta bu konulardan kullandı. Böylece Rousseau'nun eğitimin geleneksel anlayışına karşı genel bir protestonun somut uygulamaları olduğunu bulabiliriz. «Kabul edilen uygulamanın tersi alırsanız, her zaman doğruyu yapacaksınız.» (Monroe 293) Rousseau'nun tavsiyesi budur. Böylece kendi müteakip gelişiminin ve Rönesans eğitim anlayışının yadsınmasını bulacağımız, Rousseau'da bulunmaktadır.

Bir süreç olarak eğitim

Rousseau eğitimin bir süreç olduğuna ve bu sürecin doğumdan yetişkin yaşama yada yaşam boyu süren bir şey olduğuna inanıyordu. Dolayısıyla eğitim, herhangi bir özel aşama için, gelecekte bir durumda değil ama kendi içinde çeşitli süreçlerde anlam bulur. «Her tür zincirle bir çocuğa yüklenen bugünü belirsiz geleceğe feda eden barbar eğitim, asla zevk almayacağı muhtemel bazı sözde mutluluğa uzun vadede onu hazırlamak amacıyla onu mutsuz ederek başlar, bize ne düşünmemiz gerektiğini soruyor?» (Monroe 293).

Böylece Rousseau için, eğitim küçük bir adam olarak çocuğun öğretmenleri elleri aracılığıyla büyük bir adam haline aldığı, artık sert, suni, anlayışsız bir işlemdir. Onların yoluna sahip olması için doğal güçlere izin verilmesi yoluyla olur. Bu süreç, keyifli akılcı ve uyum içinde dengelenmiş bir hale gelir. Rousseau için, yaşam doğal faaliyetlere, uygun görevlere ve ilgili memnuniyetlere sahip olduğunda sona ulaşılır.

Eğitimde olumlu bir faktör olarak çocuk

Rousseau çocuğun doğasından edindiği eğitim teorilerini türetmenin onuruna sahiptir.

Eğitim Rousseau ile bütünüyle çocuğun yaşam ve tecrübesi içindeki anlamı ve süreci amacını bulur. Çocukluk çağının uygun gelişimi, eğitimin her aşamasının amacıdır. Çocuğun doğası ve büyümesi süreci belirlemek içindir, çocuğun deneyimi varlığını sunmak içindir. Pestalozzi, Herbart, Froebel ve çok sayıda daha az etkili diğer reformcuların tüm reformları Rousseau'nun öğretilerinde kendi kökenine varırlar» (Monroe 295).

On dokuzuncu yüzyıl eğitim gelişiminin temeli

Rousseau'nun öğretilerinde on dokuzuncu yüzyılın tüm eğitimsel gelişimini temel aldığı gerçeği bulunmaktadır. «Rousseau eskinin kötüsünü kınayan peygamber idi; kehaneti, henüz belirsiz olan ve çarpıtılmış ana hattı görme, yeninin vizyonu.» (Monroe 295) Uygulanabilir yordamı onun aşırılığı azaltılmış bu eğitim reformcularına ilham oldu. Hor görülen devrimciye kendi minnettarlığının tüm bilinçsizliği rotalarını izleyen birçoğunun öncüsüydü, bugüne kadar zil zurna sarhoştı, seyahatin yolu uzun olmuştu. [...] Rousseau'ya göre doğa, dostları ile ilişkisi kapsamında edinilen olanların aksine, doğal içgüdüleri, eğilimleri, insan olmanın kapasiteleri anlamına geliyordu, o, eğitim psikologlarının öncüsü oldu (Monroe 295).

Eğitim tarihinin tamamında en önemli ve en verimli gelişim büyümesi bunun üzerinden yapıldı. Rousseau'dan türetilen eğitim düşüncesindeki bu eğilimin temel fikri eğitimin doğal bir süreç olduğudur. Doğal içgüdüler ve eyleme yönelik eğilimlerden başlar ve kendi işleyişindeki yetişkinin zihninin ve gelişimdeki çocuğun zihninin çalışmasından türetilen ilkelere göre kontrol edilmelidir. Ayrıca Rousseau'nun öğretisinde, eğitimsel materyalin güçlü doğa olayları ve gerçekleri olmasıdır, modern eğitim bilimsel eğilimi güçlendirdi. Son olarak Rousseau'nun öğretisi içinde, eğitim bir toplumda yaşamak için bireye hazırlamalıdır, her biri onun desteğine kendi emeğiyle katkıda bulunmalıdır, onun yardımına

ihtiyacı olan herkese yardımseverlik ile ve yoldaş erkekler için şefkat ile bağlayıcı olmalıdır; o, eğitime sosyolojik eğilimler koydu. Bireyciliğinde, açıkça yeni tip bir toplumsal eğitim fikrini vurgular. Bu, zamanların örgün eğitiminin onun reddinde geliştirmesi yoluyla ve zamanının egemen aristokrat sınıflarını açmaya teşvik etmesi ve duygusallık üzerine vurgusu ve eğitimin entelektüel yönü aksine ahlakın, eğitimin bir bileşen parçası olarak bir uğraşısının önsözünde görülmektedir (Monroe 296).

Okullar üzerindeki etkisi

Köklü etkilerin okullar üzerinde hemen etkileri yoktur. Etkiler sadece bu eğilimlerin sonuçları daha sonra keşfedildiğinde görülürler. Düşünce ve duygular üzerinde Rousseau'nun etkisi olan Fransa'da çok derindi, eski rejim sosyal örgütleniş de öyle derinlemesine yerleşmiş ki, değişim sadece şiddetli bir devrimin bir sonucu olarak gelebilir. Buna ek olarak, Emile'nin öğretileri kilise ve aristokrasiye doğrudan bir saldırı olarak vurulandı. Dolayısıyla kazanılmış menfaat ve otorite ona karşı yürürlüğe girdi. «Rousseau'nun edebi etkisi çok büyük olan ve sosyal fikirlerinin birçoğunun kabul edilir bulunduğu İngiltere'de, eğitimsel fikirleri az destek aldı. Eğitim konusunda hatırı sayılır bir edebiyatın Rousseau'nun fikirlerinden daha fazla veya daha az etkilendiği şimdi ortaya çıktı, ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında oldukça kapsamlı çocuk edebiyatı Emile etkisinin direkt sonucu oldu» (Monroe 297).

Sonuç

Rousseau çocuğun daha özgürce büyümesine izin veren eğitimin daha doğal bir sistemi için haykırdığı bir sistem içinde yaşamayı gördü. Onun görüş ve önerileri radikal göründü; bir değişiklik meydana getirilmiş olsaydı böyle olması gerekiyordu. Eğitim dâhil her şeyin bölümlere ayrılıp kontrol edilmesini kendi zamanında yazdı. Bu yüzden, birinin böyle

bir sistemin zincirlerinden kurtulmuş olması gerekiyordu. Bu cesur görevi göze alan Rousseau oldu. Onun felsefesinin anahtarı olan gelişimin aşamaları, sadece bir çocuğu yavaşça geliştirmek için izin verilmesi anlamına geliyordu. Doğa çocuğa öğretecekti. Bu çocuğun yalnız bırakılma zorundallığı anlamına gelmiyordu; fakat daha ziyade çocuğun eğitiminde temel araç olarak, doğanın öğretmen tarafından kullanılması gerekiyordu. Buna eklenen onun negatif eğitim kavramları, farklı aşamalardaki müfredat, vb. eğitiminin oldukça durgun sistemde bir şeyler meydana getirmeyi amaçlamıştır.

Rousseau toplumun bozuk olduğuna karar vermiş olsa da, kendi halinde olan tüm bireylerin güven duygusunda büyük bir güvene sahipti. Tarih ve psikoloji karşısında, doğayı kültüre karşı tutuyor ve mantık ve duygu arasındaki ikiliği yaratıyor. Emile'nin tepkileri ve içgüdülerine esneklik verilmesine rağmen, onlar gerçekten onun eğitimcinin sürekli gözetimindedir. Ancak, bu tür tutarsızlıklara rağmen, Emile her zaman büyük bir zenginlik ve gücün eseri olarak muhasebeleştirilmiştir. Parlak düşünce, onun önerilerinin çoğunun altında yatan bilgelik, duygusal çekiciliği ve açıklığı, coşkulu ve sıcak sunumu, onun çelişki ve mantıksal eksikliklerini tamamen dengelemiştir. Rousseau'nun eğitiminin en belirgin özelliği ve en çok eleştirilen konusu, medeniyet ve sosyal kontrole karşı aşırı isyanı olmuştur. Doğanın hali ideal bir durum olarak düzenlenir ve tüm sosyal ilişkiler dejenere olarak kabul edilmektedir. Çocuk kaba zorunluluk yasaları tarafından izolasyonda büyür, on beş yaşına kadar hiçbir sosyal ve siyasi eğitime sahip olmaz.

Bu anti-sosyal eğitiminin saçmalığı daima yakından hissedilir olmuştur. Çocuklar ne sosyal bir boşlukta yetiştirilebilirler, ne de otoritenin belirli biçimlerinin tam dışlamasından dünya vatandaşları olarak sadece eğitilmiş olabilirler. Bu yüzden, toplum kalıplaşmış ve bozulmasına rağmen, birikmiş yarış deneyimi ve kazanımlar taşıyan önemli bir araçtır. Böyle bir son derece aşırı öğreti

gerektiğinde, Rousseau'nun bir zamanlar yazdığını dikkate almak zorundayız. O, görüşünü ifade de o kadar güçlü olmasaydı, halkın dikkatini sabitleyemeyecekti ve muhtemelen sadece geri plana atılmış olurdu. Paradokslar ve abartmalar sayesinde kişinin doğal bir gelişiminin ağlama ihtiyacını vurgulamayı ve eğitim içeriğini, organizasyon ve yöntemlerde kısır gelenekleri yıkmayı başardı. Daha büyük önemde bir gerçek, Rousseau'nun çocuk bilgisi aşırı derecede

kusurlu olmasına rağmen onun önerileri doğal olmayan sonlar ile gölgelendi ve duygusallık ile dolduruldu, eğitim için sadece temel olarak çocuğun çalışma ihtiyacını gördü. Rousseau eğitimsel teori ve pratiğe olağanüstü bir katkı sağladı. Çocuğun hayatındaki farklı aşamalarda karakteristik farklılıklar olduğunu göstermiştir, ancak her biri kendi olgunluğunun bir mükemmelliğine sahiptir ve sadece doğru etkinlikler olgunluk ve mükemmelliğe ulaşacağı her aşama için verilmektedir.

Kaynakça

1. Acar, Al K. (2007). Bertrand Russell'in Eğitim Görüşü Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
2. Affeldt, Steven G.(1999). «The Force Of Freedom: Rousseau On Foreign To Be Free», Political Theory, Vol. 27, No. 3. Gun., 1999).
3. Aksoy H.(1987).Rousseau'da İnsan Yapısı Ve Özgürlük Sorunu.
4. Bahner W.(1989). «Jean-Jacques Rousseau'nun Toplumsal-Siyasal Hedefi», Çeviren: Orhan Gülkaya, Felsefe Dergisi, İstanbul.
5. Bakır, K.(2007). Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı.
6. Cahn, S. (1970). Eğitimin Felsefi Temelleri New York: Harper And Row Yayıncıları. Cunningham, W.(1940). Eğitimin Esas Problemleri New York: The Macmillan Şirketi.
7. Dent N.J.H. (2005). Rousseau Sözlüğü, Çev: B.Özkan, N.Ilgicioğlu, A. Çitil, A.Kovan, İ.Kaya, Sarmal Yay., İstanbul. Eby, F.(1964).Çağdaş Eğitimin Gelişimi 2. Baskı New Delhi: Prentice - Hall Of India Pvt. Ltd.
8. Graves, F.(1938). Üç Asırlık Büyük Eğitimciler New York: Macmillan Şirketi. Gültekin, V.(2001).Rousseau, Kestâş Yayınları,İstanbul.
9. Güney S.(1942). «J.J. Rousseau'nun Hayatı» J. J. Rousseau, İlimler Ve Sanatlar Hakkında Nutuk. Çev. S. Eyüboğlu Hikmet Kitabevi, İstanbul.
10. Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi Ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri.
11. Kop, Y. (2004). Progressivism Ve Progressivisme Eleştirel Bir Yaklaşım, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10.
12. Monroe, P.(1908). Eğitimin Tarihinde Kısa Bir Kurs New York: The Macmillan Şirketi.
13. Nichols, M.P.(1985). «Rousseau's Novel Education In The Emile», Political Theory, Vol. 13, No. 4. (Nov., 1985). Rai, B. (1973). Eğitim Teorisi Lucknow: Prakashan Kendra.
14. Rousseau, J. J.(2000). Emile Ya Da Çocuk Eğitimi Üzerine, Çev. Mehmet Baştürk, Yavuz Kızılçim, Babil Yay, Erzurum.
15. Rousseau, J.J. (2005). Emile «Bir Çocuk Büyüyor». Selis Kitaplar. İstanbul.
16. Sharma, R. N. (2000). Eğitim Felsefesi Ders Kitabı New Delhi: Kanishka Yayıncılar Distribütörler Sarp, H. S.(1935). «J. J. Rousseau Filozof Mudur?». Yeni Türk, İstanbul, 1, (31).
17. Wilkins, B. T.(1959). «The Nature Of Rousseau», The Journal Of Politics, Vol. 21, No. 4. (Nov., 1959).
18. Winch, C.(1996). «Rousseau On Learning: A Re-Evaluation», Educational Theory, Volume 46, Number 4, Fall.

The rising of modern education: Philosophy of the Jean Jacques Rousseau in the scope of “the reality and freedom” concepts

Authors **Murat Korkmaz,**
Firat University, Turkey. E-mail: hakanmuratkorkmaz34@gmail.com
Gonul Oktem,
Sakarya University, Turkey. E-mail: gonuloktem@gmail.com

Abstract A new social order, philosophy and education is necessary to bring the world's reconstructed view and truth and freedom. A child is never kept away from society. If he is supposed to learn things by imitation, then he must be in the community that the chances of imitation will be high. This will also help to improve the social qualities inherent in the child. Before judging Rousseau's philosophy, it is necessary to understand that the contradictory principles and trends in education and society are found in nature. The effort to overcome these conflicts and reach a slightly higher level of compromise gives deeper respect to his genius. When the world of today is examined, we understand that things are the same as those of Rousseau. The two situations emerge very strongly, the first is nature, the second is children. In a world where competition is consistency, nature is only underestimated and exploited. People rarely have time to stop and appreciate it. Children are thought to be just about those issues that are centered on career. Growing up with nature and allowing nature to be guided by the process is something people are not willing to think about.

Keywords Rousseau, the modernization of modern education, truth and freedom.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.23

To cite this article:

Korkmaz M., Oktem G. (2018) *The rising of modern education: Philosophy of the Jean Jacques Rousseau in the scope of “the reality and freedom” concepts.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 151–165

Article history

Received: 06.08.2018; Accepted: 11.09.2018

XX əsrin əvvəllərində milli məktəb quruculuğu və ana dilinin tədrisi məsələləri

Sevinc Kərimova

Müəllif:

Sevinc Kərimova —
ADPU, «Pedaqoji təhsilin problemləri» elmi-tədqiqat laboratoriyasının kiçik elmi işçisi.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
sevinc-kerimova@bk.ru

Açar sözlər:

Milli məktəb, təlim, tərbiyə, təhsil, pedaqoji proses, təhsilin məzmunu.

Annotasiya. Məqalədə Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yaradıcılarından olan siyasətçi, publisist, dövlət xadimi M.Ə.Rəsulzadənin təhsil və məktəblə bağlı fikirlərinin müəyyən aktual məqamları aydınlaşdırılmışdır. M.Ə.Rəsulzadəyə görə, Azərbaycan övladları və gəncləri üçün milli dildə, milli ruhda, xalqın dini inanclarına uyğun, dünyəvi elmlərin, tarixin tədris edilə biləcəyi təhsil müəssisələri yaradılmalıdır. Bu məqsədə çatmaq üçün nümunəvi proqramlar tərtib etmək və onları tətbiq edəcək müəllim heyəti hazırlamaq lazımdır. M.Ə.Rəsulzadə məqalələrində dövrünün bütün siyasi proseslərinin təhsilə, xüsusilə Azərbaycan müsəlmanları üçün tərtib və tətbiq edilən təhsilə təsir etdiyini qeyd edirdi. İmperialist maraqlar üzərində qurulan bu siyasəti ağlasığmaz dərəcədə ədalətsiz və məntiqsiz sayırdı. Mütəfəkkirin məqalələrini oxuduqca bir daha əmin olursan ki, onu zamanın siyasi çaxnaşmaları deyil, bu siyasi oyunlarda qurbana çevrilən millətinin gələcəyi, təhsili, elmi inkişafı, dili və milli-mənəvi dəyərlərinin qorunması daha çox narahat edir, hər an həlli yolunu axtarırdı. O, beynəlmiləl və demokratik, elmin və təhsilin köməyi ilə inkişaf etmiş, dini inanclarını mövhumatdan uzaq məntiqlə dərk edərək yaşaya bilən müstəqil bir ölkənin, azad bir millətin varolma həqiqəti uğrunda mübarizə aparırdı.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.20

Məqaləyə istinad: Kərimova S. (2018) *XX əsrin əvvəllərində milli məktəb quruculuğu və ana dilinin tədrisi məsələləri*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 167–176

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.06.2018; Qəbul edilib: 16.08.2018

Establihsing of National school and native language teaching issues at the beginning of the 20th century

Sevinj Kerimova

Author:

Sevinj Kerimova,
ADPU, Junior Researcher,
Research Institute
«Problems of Teacher
Education». E-mail:
sevinc-kerimova@bk.ru

Keywords:

National school, training,
manners, education,
pedagogical process,
content of education.

Abstract. The article analyzes the actual moments of the opinion of the politician, publicist, public and public figure of the Azerbaijan Democratic Republic M.A.Rasulzadeh on education and school. According to M.A.Rasulzadeh, Azerbaijani youth should be established in national language, national spirit, in accordance with the religious beliefs of the people, educational institutions where secular sciences can be taught. To achieve this goal, you need to create good programs and teachers who can apply these programs. In his articles, Rasulzade noted that all political processes of the period influenced the education, especially the education and training applied to Azerbaijani Muslims. This policy, based on imperialist interests, was ignorantly unfair and illogical. As you read the writer's articles, you will again be sure that it is not the political panic of time, but the future of the nation that has become a victim of political games, its education, scientific development, language and national-moral values. As you read his articles, you see the truth of the existence of an independent nation, an independent nation capable of living internationally and with the help of democratic, science and education, with a logical perception of its religious beliefs.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.20

To cite this article: Kerimova S. (2018) *Establihsing of National school and native language teaching issues at the beginning of the 20th century*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 167–176

Article history

Received: 08.06.2018; Accepted: 16.08.2018

1918-ci il mayın 28-də müsəlman şərqində ilk müstəqil demokratik dövlət — Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin qurucularından biri olan siyasətçi, publisist, dövlət xadimi M.Ə.Rəsulzadənin təhsil və məktəblə bağlı publisistik yazıları vasitəsilə müəyyən aktual məqamları aydınlaşdırmaq təhsilimizin qarşısında duran vəzifələrdəndir. Onun məqalələrinin məzmununu ümumiləşdirən zaman görürük ki, o, dövrünün təhsil sistemini mükəmməl bilir, çatışmazlıqları aydın görür, xalqın nicatı üçün onların həlli yollarını axtarır; vətənpərvər bir ziyalı kimi təhlil və fikirlərini kəskin senzuranın hökm sürdüyü bir rejimdə aşkarlamaqdan çəkinmirdi.

Mütəfəkkir «Məktəb və mədrəsə» başlıqlı silsilə məqalələrində qeyd edir ki, Rusiyada müsəlmanlar təhsili məscid yanında fəaliyyət göstərən elm ocaqlarında — məscid məktəblərində alırlar. Bu məktəb və mədrəsələr ümummaarif nəzarətindən xaric müstəqil və milli məktəb sayılsa da, burada tədris olunacaq dərslər rəsmi cəhətdən olduqca məhdud bir çərçivə içərisindədir. Burada ancaq ana dili ilə şəriət dərsi, quran tələvəti, mədrəsələrdə isə üləma və ruhanilərə lazım olan farsca, ərəbcə və ümumi-ilahiyyə oxunulur, başqa dərslərin tədrisinə isə hökumət tərəfindən icazə yoxdur. Bu nöqsanlara baxmayaraq, məscid məktəblərinin üstünlüyü ondadır ki, o ən təbii milli məktəbdir.

Publisist dövrün məktəblərinin fəaliyyət strukturunu, məzmununu, forma və xarakterini aydın təhlil edir, «verilən təhsilin son nəticəsi nə olacaq» — sualından çıxış edərək məktəblər qarşısında duran məqsəd və vəzifələri məntiqi şəkildə izah edir, onları qruplaşdırır, burada tətbiq edilən mövcud təlim üsullarını dövrün tələbləri baxımından aydınlaşdırırdı. O, dövlət, millət və məktəb anlayışlarının ziddiyyətli və qarşılıqlı fəaliyyətlərindən doğacaq nəticələrin sonda xalqa necə təsir edəcəyini öncədən görür, yarana biləcək və yaxud təxmin olunan problemlərin həlli yollarını göstərirdi.

M.Ə. Rəsulzadə Petroqradda maarif müdirlərinin müşavirəsində qarşıya qoyulmuş həlli vacib olan problemlər içərisində hətta

qeyri-rus olan məktəblərə əhəmiyyət verilməsi, bu məktəblərdə təlim dilinin əhalinin ana dilinə uyğun qəbul edilməsi, müsəlman məktəb və mədrəsələrində tədrislə bağlı zamanın tələbinə uyğun islahatların aparılması ilə bağlı yazırdı: «Nə qədər ki, Petroqrada ali məclisində imansız və mərhəmətsiz «həqiqi rus millətçiliyi» hakim və nüfuzlu idi, elmi və maariflə bərabər qeyri-rus millətlərin dili ilə, dini də sıxışdırılmışdı. Xalqın maarif və elminə geniş bir hürriyyət təmin edən nəzəriyyə Petroqrada hakim olunca, «rus darülfünunları, rus ədədiləri, rus ibtidailəri» ilə bərabər, qeyri-rus milli məktəbləri də onları sıxmaqda olan mənənin boşaldığını hiss etmişlərdir» [M.Ə.Rəsulzadə. 1915].

Böyük mütəfəkkir qeyd edir ki, maarif naziri İqnatyev «tam maarif baharını vücuda gətirəcək gül olmasa da», hər gün keçirilən maarif müdirlərinin müşavirəsi, coğrafiya müəllimlərinin, ictimai tarixşünaslar və tarix müəllimlərinin yığıncağı kimi elm və maarif fəaliyyətləri əvvəlki nazirin yalançı vədlərindən qurtarmağımıza bir dəlildir. Avropa təhsili almış, tərbiyə və idarəetmə tərzilə tərəqqipərvər şəxs kimi tanınan yeni maarif nazirinin rəyasəti altında Petroqradda keçirilən maarif müdirlərinin müşavirəsi zamanı müzakirəyə qoyulmuş maddələrin arasında qeyri-rus olan millətlərin də məktəb və maarif işlərinə əhəmiyyət verilməsi və bu məktəblərdə təlim dili olaraq ana dilinin qəbul edilməsi məsələsi qaldırılmışdır. Müsəlman məktəb və mədrəsələrindəki tədrisin zamanəyə uyğun bir şəkildə islah edilib, Rusiyanın digər məktəblərində olan məlum bir nizam və qayda altına alınmasının vacibliyi danışılmışdı. Bu hadisə həmin vaxta qədər milli məktəblər açmaq uğrunda qarşıya çıxan sədləri dağıtmağa az-çox ümid verir və milli məktəblər yaratmaq uğrunda yeni təşəbbüslərə təhrik edirdi. Bu da aydındır ki, qeyri-rus millətlərin maarif və milli ehtiyacları ancaq rus maarif idarəsi və mühüm idarə hökumətlərinin başında tərəqqipərvər şəxslər olduqları zaman nəzərə alınaraq onlar üçün nəsə etmək mümkün olur.

Publisist məqalələrində təhsil verən

müəssisələrin idarəedilmə və maliyyələşmə problemləri bir yana tədris proqramları, təlim üsulları və xalqa xidmət baxımından kəsb etdikləri mahiyyəti ilə bağlı daha geniş təhlillər aparırdı. Ümumi təhlillərə diqqət edən zaman dövrün təhsil tiplərini — ibtidai, ibtidai ali, mədrəsə, darülmüəllimin kimi pillələrə bölündüyünü görürük.

1. Darülmüəllimin (seminariyalar) — Milli məktəblər üçün müəllim və mürəbbilər yetişdirən, hökumət tərəfindən təsis olunan müəssisə. Qori seminariyası və İrəvan darülmüəllimini bu qəbildən olan təhsil müəssisələri idi.

Mütəfəkkir yazırdı ki, darülmüəlliminləri qurtaran seminaristlər yoxlanılarsa, onların milli məktəb müəllimi ola bilmələrinin çətin olacağı hiss olunur. Həqiqi millət müəllimi o kəslər ola bilər ki, onlar türkcədən — ana dilindən az-çox məlumatlı və müsəlman həyatına və düşüncəsinə bir az da olsa, bələd olsun. Bu səbəbdən də seminaristlərdən şikayətlərin olması başqa bir dərd olaraq qalır.

2. Rus-müsəlman məktəbləri (edadi və ibtidai məktəblər) – Xalq məktəbləri. Müsəlman camaatı arasında ibtidai təhsili vermək üçün təsis olunmuşdur.

M.Ə.Rəsulzadənin düşüncəsinə görə, bu məktəblər xalqa iki istiqamətdə bilik verməli idi:

1) Dövlət dilinin təlimi — vətəndaşlıq hissəsinin tərbiyəsi. Müəllimlərin yalnız uşaqlarla deyil, onların valideynləri ilə də daim görüşərək onların dərdlərinə şərik olması

2) Milli dilin tədrisi — milliyyət və din sevgisinin təlqini.

Belə bir məktəb üçün müəllimin yalnız yeni qaydalara və təlim üsullarına sahiblənməsi yetərli deyildir. Bu müəllimlər öz şagirdlərini ölkəsini, millətini, dilini və dinini sevən, eyni zamanda vətəndaşı olduğu dövlətə qarşı yad olmayacaq insanlar kimi hazırlamalıdır. Qısacası müsəlmanlara məxsus olan ibtidai məktəblər mədəni bir həyatın üç dayaq sütununu — milliyyət, dəyanət və məişət əsaslarını — möhkəmləndirən tərbiyə və təlimlərə qadir olmalıdırlar. Dil və dini kamil şəkildə qavramalı,

bu iki amilin keçirmiş olduğu tarix və ənənəni də olduğu kimi bilməlidirlər. Yoxsa öz millətinin dini ehtiyacından bixəbər, öz dilinə, sadə xalqın ədəb və yaşayışına yad bir müəllimdə nə milli hissə olar, nə də belə bir müəllim şagirdlərinə arzu olunan milli tərbiyəni verə bilər [M.Ə.Rəsulzadə. 1915].

Mütəfəkkir xalqın inkişafı üçün ibtidai məktəblərin artması və burada tədrisin mümkün olduğu xalqın ruh və adətinə uyğun qurulmasını vacib sayırdı. O, ibtidai məktəblərin artması və milliləşməsinə xalqın ehtiyaclarından birincisi hesab edirdi. Bu məktəblərdə proqramların yenidən hazırlanıb yayılmasını, xalqa bağlı və camaat arasında hörməti olan müxtəlif cəmiyyətlərlə əlaqələr yaradılmasını istəyirdi [M. Ə. Rəsulzadə. 1915].

3. «Əli» və «Ömər» adlı ibtidai məktəblər — hökumət tərəfindən Tiflisdə açılmış Şeyxülislam və Müfti yönli məscid məktəbləri.

Publisist çəkinmədən bu məktəblərin mənfi tərəfinin yalnız tədrisin zəif və milləti inkişafdan çox cəhalətə çəkməsi deyil, həmçinin eyni dil, din və qan birliyi olan bütöv bir xalqı parçalamaq məqsədi güddüyünü yazırdı.

4. Klassik məktəblər — məscidə tabe məktəb və mədrəsələr.

M.Ə.Rəsulzadə mövcud təhsili təhlil edərək milli məktəblərin bir millət üçün daha yararlı olduğunu, o dövrün təhsil ocaqlarından isə az-çox məscid nəzdində olan məktəb və mədrəsələrin milli məktəb sayıla biləcəyini, burada isə təhsilin məzmunu və üsul nöqtəyindən çox köhnəliyini, islahatlara ehtiyac olduğunu təəssüf hissi ilə bildirirdi. «Biz məscid məktəb və mədrəsələrinə xor baxdıq. Onları zəlalət və ətəlet yuvası sandıq. Burada millət çürüdülür dedik, buralarına təəssüb ocağıdır ünvanını təkdiq. Həm həqiqətən də, öylə idi. Fəqət biz bir şeyi unutduq ki, bu müəssisələr hər nə halda olsalar da, bizimdir. Məscid məktəb və mədrəsələrinə şimalı qardaşlarımız (tatarlar) bizdən daha ciddi bir nəzərlə baxdılar. Onlar bu müəssisələrə qarşı xor baxmadılar. Biləks bu məktəblərə sarıldılar, uzun bir zaman oldu ki, tatarlar, hətta rus şkolasını belə baykot etdilər. Haman məktəb

və mədrəsələrə qane oldular. Nəhayət, tamam olmasa da, bu məktəblərə üsuli-cədid daxil oldu. Ana dilinin və sair ibtidai elmlərin təhsili bir çox məktəblərə girdirildi» [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

Publisist mövcud hakimiyyətin «pantürkizm» adı ilə anadilli məktəblərinin inkişafına yalnız sözdə əməl etdiklərini, həqiqi icranın olmamasını tənqid edir və bütün yerli maarif cəmiyyətlərinin fəaliyyəti daxilində hakimiyyət tərəfindən ya İranpərəst, ya da Osmanlı türkpərəstliyində ittiham edildiyini yersiz sayırdı. «Osmanlı şivəsi ilə bizim şivə arasındakı oxşarlığı görüb qorxanlar bu iki şivənin bir dilin biri-birinə yaxın şöbələri olduğunu bilməyənlərdir», — deyirdi.

Məktəblərin islahı nə üçün xəyal olmalıdır. Məgər hakim orqanlar sözdə hər zaman bunu demirlərmi? Əsrlərdən bəri kağız üzərində qalan haqqımızdan istifadə etmək istəyi niyə «xülya» hesab olunmalıdır? Məktəb və mədrəsələrin «xilafə dövrünə» aid üsulundan qurtarıb yeni formada qurulmasını istəmir-lərmi? [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

M.Ə.Rəsulzadə tədrisin ana dilində keçirilməsinə hakim orqanlar tərəfindən icazə verilmədiyini, bunu türkləşdirmə siyasəti ilə bağlayan, bütün Zaqafqaziya və Dağıstanda yaşayan müsəlmanlar üçün tədrisin ana dilində olmasını qadağan edən qanunları haqsız və yersiz sayırdı. Onun fikrincə, maarif işlərində hakim şəxslər öz iddialarında məkrli mövqe tuturdular, çünki bütün Zaqafqaziya və Dağıstanda ümumi xalq dili Azərbaycan türkcəsi olduğu üçün tədrisin bu dildə aparılması burada yaşayan bütün xalqlar üçün daha uyğun sayılır. Bu, heç bir məcburiyyət daxilində deyil, bu ərazidə yaşayanların təbii ehtiyaclarından əmələ gəlir. Rəsulzadə yazırdı, ki, Dağıstan bir çox xırda qövmələrdən, xırda şivələrdən yaranmış bir dil kəşkülüdür. Burada bir kənd o biri kəndin dilini anlaya bilmir. Bu ümumi anlaşılmazlıqlar arasında türkcənin hər kəs üçün «beynəlmiləl» bir dil olduğunu da bilməyən yoxdur. Çünki dağıstanlılar yaxşı bilirlər ki, türkcəni deyilsə də, rusca qəbul etməlidirlər. Halbuki türklər müsəlman

olduqlarından türkcəni (Azərbaycan dilini) qəbul etmək onlara daha təbii, daha rahat görünür [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

Publisist maarif müdirinin məruzələrinə istinadən bu məktəb və mədrəsələrdə keçiriləcək şəriət dərslərinin ərəbcə tədrisinə qərar verilməsini olduqca gülünc və məntiqsiz sayırdı. O dönə-dönə yazırdı ki, maarif müdiri cavabdeh şəxs kimi Azərbaycanda milli təhsilin inkişafını düşünmür, hər vəchlə yalnız Çar Rusiyasının imperialist mövqeyindən çıxış edərək xalqın, millətin tərəqqi etməsinə mane olur. Lakin hər millətin öz kötüyü üzərində göyərüb də doğma mədəniyyəti ilə inkişaf etməsinə imkan verilərsə, şübhəsiz ki, daha geniş milli tələblər bir «xülya» kimi nəzərə gəlməz.

Dil – milli təfəkkürün, milli inkişafın və milli özünütəşdidin mütləq, əvəzedilməz və qarşısıalınmaz amilidir. Müstəmləkə bir dövlətdə bu amili sıradan çıxartmaq üçün ilk siyasi oyun hər zaman təhsil üzərində aparılır. Rəsulzadə məqalələrində bunu, təhsilin təşkil edildiyi dilin həmin bölgədə aparılan imperialist siyasətin bir parçası olduğunu dönə-dönə, bəzən aşkar, bəzən isə eyhamlı şəkildə yazırdı.

5. Hökumətin açmaq istədiyi yeni məktəblər:

1) Bakıda bir darülmüəllimin — məktəblər üçün müəllim və mürəbbilər yetişdirəcək;

2) «Əli» və «Ömər» ali ibtidai məktəb – eyni adlı ibtidai məktəblər ali ibtidai məktəblər səviyyəsində olacaq və əlavə olaraq müəllimlik və mollalıq kursları artırılaraq «ışıqlı molla» yetişdiriləcək.

Rəsulzadə yazırdı ki, xalqa açıqlanan bu islahata görə Tiflisdə fəaliyyət göstərən «Əli» və «Ömər» tipli məscid məktəbləri təkmilləşdirilərək mədrəsə səviyyəsinə gətiriləcək və bu xüsusi məktəblərdə dərslər üç dildə — rusca, ərəbcə və türkcə aparılacaqdır. Ümumi dərslərin hamısı rusca, şəriət və şəriətə mənsub olan elmlərin hamısı ərəbcə oxudulacaqdı. O, «Varsın ruscadan başqa bütün ümumi dərslərin dəxi türkcə oxutdurulması hələlik məhal bir arzu olsun. Şəriətin ərəbcə oxutdurulmasına

nə deyəlim. Əcəba, şəriət dərsi türkcə oxutduruluyorsa, «fıkri-səltənət»ə zidd bir hərəkətmə görülmüş olur?»,- deyərək türklərə molla və müəllim hazırlayacaq olan bu məktəbdə türk dilinin Realni ilə gimnaziyalarda fransızca, yaxud almanca öyrədilən dərslər kimi öyrədiləcəyini, bunun isə təkcə Dağıstan müsəlmanları üçün deyil, Azərbaycan türkləri üçün də doğma ana dillərindən mümkün olduqca uzaqlaşdırılmaq məqsədinə xidmət etdiyini xalqın diqqətinə çatdırırdı.

Madam ki, məktəb proqramında ərəbcənin oxutdurulması var, bir sıra ayin dualarının ərəbcə əzbərlətdirilməsinə kimsə bir söz deyə bilməz. Belə olan halda ərəbcə olan dini-mərasim dualarını xüsusi öyrətməyə də ehtiyac qalmaz. Ancaq məsələn — fıqh, kəlam, təvşir kimi elmlərin ərəbcə oxutdurulmasında nə kimi bir hikmət ola bilər? Bu dərsləri ərəbcə oxutdurub da türklərə türkcə, dağıstanlılara isə rusca tərcümə etməkdənsə, həmən birdəfəlik türkcə öyrətmək mümkündür və lazımdır. «Əli və Ömər» məktəblərinə daxil olan qeyri-türk (yəni dağıstanlı) müsəlmanlara şəriət dərsi türkcə deyil, rusca tərcümə olunacaq. Təsəvvür edin, müəllim «fiqh»dən bir mətləbi ərəbcə söyləyəcək (sinifdəki 40 tələbədən 30-u türk, 10-u ləzgi, asetin və çeçendir), sonra dönüb bunu türkcəyə tərcümə edəcək, bir də dönüb rusca çevirəcək. Bunun üçün, əvvəla, bir müəllim tapmaq lazım gələcək ki, ümumi şəriyyədən kamil olsun, eyni zamanda da ərəbcə, türkcə və ruscanı gözəl bilsin [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

Bu məqamda M.Ə.Rəsulzadə baş verənləri tənqidi bir dillə qələmə alan bir cəsarətli publisist deyil, həmçinin siyasi qarışıqlıq içərisində verilən hər bir qərarın, tətbiqi nəzərdə tutulan hər bir layihənin «imperialist» məqsədini dərk edərək, bunların xalqın gələcəyinə necə təsir edəcəyini xalqına çatdırıran ziyalı kimi mətbuatda çıxış edirdi. Təsədüfi deyil ki, onun yazılarının müəyyən hissəsi bir qayda olaraq mətbu orqanlarda senzuradan keçmir, kəsilib çıxarılırdı.

Publisist olduqca məntiqli bir sual verirdi: Nə üçün çar Rusiyası dildə birlik və bütövlük

axtararkən bir millətin məktəbini «Əli» və «Ömər» (Şeyxülislam və Müfti məktəbləri) olaraq iki qrupa ayırır? Həm də üstəlik çoxdan bəri Tiflisdə mövcud olan bu Şeyxülislam və Müfti məktəblərinin, yəni «Əli» və «Ömər» məzhəbli məktəblərin ali ibtidai məktəb halına qoyulması planlaşdırılır? Məqalədə yazılır ki, biz Zaqafqaziya müsəlmanları hamımız az bir istisna ilə bir qövümdən gəlmiş, tam birlik və mədəniyyət içərisində yaşamaq istəyən xalq və bizi bu birliyə yaxınlaşdıran hər vasitəni əldə etməyə hazırıq. Müsəlmanların aralarındakı məzhəb ixtilaflarını qaldıraraq tabe millətləri birləşdirməklə dövlətə heç bir zərər toxunmaz, əksinə onun böyük faydasını görürlər.

6. Milli darülmüəlliminlər (seminariyalar) və milli məktəblər — Azərbaycan ziyalıları və vətənpərvərləri tərəfindən hər zaman arzu olunan və yaradılması üçün aramsız təşəbbüslər edilən, müəyyən proqramlar çərçivəsində hazırlanaraq hökumətə təqdim olunan məktəblərdir.

Bu məktəblər Azərbaycan ziyalıları tərəfindən xəyalı qurulan milli təhsil — Azərbaycan övladlarına və gənclərinə milli dildə, milli ruhda, xalqın dini inanclarını savadlı şəkildə bilən müəllimlərə malik, dünyəvi elmlərin və tarixin tədris edilə biləcəyi ali və ibtidai təhsil müəssisələridir. Bu məqsədə çatmaq üçün isə gözəl proqramlar tərtib etmək və bu proqramları tətbiq edəcək ustadlar, idarə və müəllim heyəti lazımdır. Rəsulzadə milli məktəblər və darülmüəlliminlər haqqında düşünülməli proqramın reallaşdırılması üçün layiqli ziyalıların və gərəkən vəsaitin tapılmasının mümkün olduğunu qeyd edir. Yetər ki, hökumət tərəfindən qarşıya maneələr və əngəllər çıxarmasınlar.

M.Ə.Rəsulzadə əsrin əvvəlində Çar Rusiyasının özünü guya hürriyyət və elm tərəfdarı olan bir cəmiyyət kimi göstərməyə çalışdığını, lakin iş görülməli zaman anlaşılmaz fikirlər və qərarlar bəyan etdiyini yazırdı. O, burada yaşayan müsəlmanlar arasında hər vaxtlə milli düşüncə, milli dil və inkişafa təkan verəcək təhsilin yayılmasına mane olunduğunu

təkrar-təkrar dilə gətirirdi. Bakıda fəaliyyət göstərən müsəlman məarif cəmiyyətlərinin milli məktəb və təhsil haqqında bütün istək və arzularına rişxənd edilir, Ruhani «Səadət» cəmiyyətinin hazırladığı nizamnamənin Böyük Qafqasiya əyalətinin maarif müdiri Rudolf cənabları tərəfindən qəbul edilməyən və «qorxunc xülya» adlandırılaraq ictimaiyyətə çatdırılmayan müddəaları və təkliflərinin: Məsələn, «1) cəmiyyətin ümdə qəsdı Bakı şəhərində vaxt olan mədrəsələri üsuli-cədid üzrə nizama salmaqdır; 2) müqtəzai-zəmanə görə tazə mədarisi-ruhaniyyə, darülmüəllimin və sair məktəbi-aliyə təsis və ümarət etməkdir» və s.) heç də reallaşması mümkün olmayan qorxunc xülya olmadığını yazırdı.

M.Ə.Rəsulzadə yazırdı:

«Fəqət müsəlmanlar, ruhani mədrəsələrə, akademilərə və sair milli məktəblərə bir xəyal kibi baxmaz. Onlar qonşuları ermənilərdə görürlər ki, təqribən bir əsr bundan əvvəl mövcud olan kəlisə məktəblərində şəriət ermənicə, rusca, ümumi tarix, ziraət, tarixi-təbii, erməni tarixi oxunur. Bu dərslərdən yalnız Rusiya tarixi ilə coğrafiyası rus dilində təlim ediliyor, qalan dərslərin hamısı, hətta ümumi tarix də haman erməni dili ilə oxutulur! Bu məktəblərin hər türlü idarələri, müəllimləri də öz ixtiyarlarında, kəlisə məhləsinin ixtiyarındadır.

Müsəlmanlar bir «xəyal» deyil, bir həqiqət olaraq görürlər ki, qonşularının ibtidai kəlisə məktəblərindən savayı 6 yerdə ruhani darülmüəlliminləri var:

1. İrəvanda 175 il əvvəl açılmış;
2. Şuşada 55 il əvvəl açılmış;
3. Tiflisdə 95 il əvvəl açılmış;
4. Naxçıvan Donda¹ 35 il əvvəl açılmış;
5. Şamaxıda keçən il açılmış;
6. Astarxanda dəxi vardır» [M.Ə.Rəsulzadə, 1916].

Bu yerdə səyyah Övliya Çələbinin səyahətnamələrində göstərilən fakt və rəqəmlərə müraciət etmək istəyerdik. O yazırdı ki, 1640-cı ildə Azərbaycan torpaqlarından Təbriz və Şamaxıda 640 darül-təlimi, Şamaxıda 7, Təbrizdə isə 47-yə qədər məşhur mədrəsələr

(akademik təhsil ocaqları) vardır [H.Əhmədov, 2006].

Bilirik ki, XVIII əsrə qədər həm dünyada, həm də Azərbaycanda təhsil ocaqları dini müəssisələrin nəzdində – məscid və kilsələrə bağlı olaraq təsis olunurdu. XVII əsrdə Azərbaycan torpaqlarında minillik yaşa malik yüzrlə məscid məktəb və akademiyaaların mövcudluğu artıq bu torpaqların sakinlərinin elm və mədəniyyətinin tarixini göstərir, eyni zamanda bu torpaqların həqiqi varisliyinin sübutu sayılır.

Mənfur qonşuların «istifadəçi» xarakterini, «daim özgə malından yararlanma» xüsusiyyətlərini, «oğurlayaraq varlanma» ideologiyasını göz önünə gətirən zaman qədim torpaqlarımız olan Qərbi Azərbaycanda erməni ruhani məktəblərinin təsis olunmasının 1740-cı illərdən başladığı M.Ə.Rəsulzadənin yazılarında sübut olunur. Bu faktın özü qədim Azərbaycan torpaqlarında — İrəvanda ermənilərin məskunlaşmasının XVIII əsrin sonlarına təsadüf etdiyini sübut edir. Böyük mütəfəkkirin bu təhlili günümüz üçün çox aktual sayılır.

7. Ali mədrəseyi-ruhaniyyə (Darülmüəllimin) — ruhani mollaların təhsili üçün arzu olunan ali təhsil ocağı.

Uşaqların və gənclərin təhsili ilə bərabər məktəb yaşı keçmiş əhalinin mədəni inkişafı üçün mollaların təhsilli olması vacib idi. Bu baxımdan xalqa daha yaxın olan mollaların təhsili və şəxsi keyfiyyətləri böyük əhəmiyyət daşıyırdı. Çar istilasından sonra Azərbaycan torpaqlarında mövcud olan təhsil ocaqları bütünlüklə dağıdılmış, ənənəvi məscid məktəb və mədrəsələri funksiyalarını itirərək xalqın inkişafına deyil, cahilləşməsinə səbəb olmağa başlamışdı. Bu qorxunc siyasətin əsasında isə ana dilində olan təhsilin tamamilə sıradan çıxarılması, şəriət dərslərinin belə ərəb dilində

¹ Naxçıvan Don — 1779-cü ildə Don çayının sağ sahilində salınaraq əvvəlcə Nor-Naxçıvan, sonra Naxçıvan-na-Donu, daha sonralar isə Proletarski adlandırılan şəhər.

keçirilməsi, məscid məktəblərinin əksəriyyətinə savadsızlığı, cahilliyi və mənəviyyatsızlığı ilə bilinən mollaların yerləşdirilməsi dururdu.

Bir əsrə yaxın davam edən bu məkrli siyasətin mahiyyətini və nəticəsini aydın görən M.Ə.Rəsulzadə yazırdı: «Şübhəsiz ki, yeni elmlərdən bəhrəsiz, dünya və aləmdən xəbərsiz olan bir molla yeni üsul məktəbləri özünə rəqib görür və xəlv arasında köklənmiş avam fikirliləri tərvinə ruhani bir zövq duyur. Ehtimal bunların arasında xəlqi olduğu bərhad halında saxlarkən ən səmimi düşüncələri və gördüyü işləri ən müqəddəs bir əmr sayanları da yox deyildir...İntihası köhnə sxolostik məktəb fəlsəfəsinə müəyyən aydınlanmış bir molla hardan bilsin ki, zaman artıq ölmüş, getmiş, qədim yunan filosofları ilə deyil, Kantların, Nissələrin duyğu və düşüncələri ilə yaşamağa üz qoymuşdur».

8. Maarif cəmiyyətləri — təhsil uğrunda fəaliyyət göstərən qurumlar.

M.Ə.Rəsulzadə təhsil müəssisələri ilə yanaşı daim dövrün təhsil işlərini nizamlayan maarif cəmiyyətlərinin fəaliyyətini də nəzərə alırdı. Bakı şəhərində fəaliyyət göstərən beş maarif cəmiyyətinin — «Bakı cəmiyyəti-xeyriyyə», «Nəşri-maarif», «Nicat», «Səfa», «Səadət» — fəaliyyətinə toxunur, onları təhsildə məzmun və təlim üsullarına diqqət artırmağa çağırırdı. Mütəfəkkirin yazdığına görə, bu cəmiyyətlər, xüsusən də «Nəşri-maarif», «Nicat» cəmiyyətlərinin olduqca fəal və işıqlı bir tarixi vardır və onların əsas vəzifəsi oxumaq-oxutmaq işlərini nizama salmaq üçün maarif işləri yaymaqdır. Hətta «Nicat» cəmiyyəti vaxtı ilə Qafqaz müsəlman müəllimlər yığıncağını toplamaq kimi mühüm addımlar atmışdır. Bunun üçün cəmiyyət tərəfindən bir təşkilat komissiyası yaradılmışdır. Həmin komissiya tərəfindən 1906-1907-ci ildə, doktor Həsən bəyin sədrliyi və müəllim Fərhad bəy Ağayev cənablarının katibliyi ilə iki dəfə keçirilmiş olan Qafqasiya müsəlman müəllimlərinin yığıncağının Qafqaz müsəlmanlarının təhsillənmə yolundakı faydaları inkar oluna bilməz. Müsəlman məktəblərində oxunmaqda olan

türkcə dərs kitabları və bu kitablarda nəzərə çatdırılan üsul əsas etibarilə müəllimlər yığıncağının zəhmətlərinin nəticəsidir. Müəllimlər toplantısının faydası həmçinin təhsildə tərbiyə və təlimin üsul və məzmun cəhətdən işlənməsi və camaata çatdırılması baxımından da mühümdür. Çünki müəllimlər qədər xalqın ehtiyacını daim bilən və bələd olan ikinci bir sinif təsəvvür etmək mümkün deyil. Müəllimlərin yalnız uşaqlarla deyil, onların valideynləri ilə də daim görüşərək, dərslərinə şərik olması hər kəs üçün aydındır və hər zaman bu əlaqə və münasibətdən istifadə etmək lazımdır [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

Əvvəlki müəllimlər yığıncağının katibliyini etmiş müəllim Fərhad bəy Ağayev cənablarının etdiyi məruzəyə görə 1906 və 1907-ci illərdə hazırlanan maddələr arasında – «müsəlman şagirdlərinin müəllimlər institutuna girmələri, Zaqafqasiya darülmüəlliminləri (seminariyaları) ilə edadi və ibtidai məktəblərində türkcə ilə şəriət dərslərinin qüvvətləndirilməsi, Ağə Musa Nağıyevin ianəsi ilə Bakı realnı məktəbi çünbində müsəlman şagirdlərinə məxsus əlifba sinfinin açılması, Aleksandrın unas məktəbində müəllimlər kursunun açılması, «Nəşri-məarif» tərəfindən indiki halda bağlanmış olan müəllimlər kursunun açılması, «Nicat» tərəfindən təsis olunan gecə kursları və cümə məktəbləri, Zaqafqasiya məktəblərində 1881-ci il proqramının tamamilə tətbiq olunması, müsəlmanlardan da ibtidai məktəblər nazirinin (inspektoru) təyin olunması, ibtidai məktəblərdə (rus-müsəlman məktəbləri) dördüncü bir sinifin də açılması, bir çox türkcə tədrisinə məxsus kitabların nəşri kimi həyata keçənləri vardır. Lakin ərəb əlifbasının islahı, müsəlman şagirdlərindən ötrü tətil cədvəlinin tətbiqi, məscid məktəblərinin islahı, şəriət dərsləri üçün dərs kitabları hazırlamaq, hər iki ildən bir müsəlman müəllimlər yığını yığmaq və müsəlman müəllimlərinin ümummüəllimlər ittifaqının yaradılması kimi tətbiqi mümkün olmayan maddələr də olmuşdur» [M.Ə.Rəsulzadə. 1915].

Əlbəttə, 7-8 ildən sonra Fərhad bəy cənablarının iki əvvəlki müəllimlər toplantısına aid

olan köhnəlmiş sənədləri saxlayaraq bu gün yığıncaqların keçmişinə, onun arzu və qərarlarına aid məlumat verməsi önəmlidir. Bunun sayəsində illər öncə verilmiş qərarların nə olduğu və bu günə qədər nələr edə bildiyimiz haqqında məlumat ala bildik. Bu gün dövlət dumasındaki vəkillərimizin vasitəsilə hökumətə bildirməlidirlər ki, reallaşdırıla bilinməyən maddələrlə yanaşı, edadi məktəblərdə proqramlar hazırlanarkən yerli dil (ana dili) və ədəbiyyatlara əhəmiyyət verilsin. Türkcə və şəriət dərsi icbari şəkildə keçilsin, müəllimlərin maaşı artırılaraq çalışılsın ki, sənətini bilən, şərəf və heysiyyətini saxlayan insanlar təyin olunsunlar.

M.Ə.Rəsulzadə Azərbaycanda fəaliyyət göstərən təhsil ocaqlarını milli tələblərə uyğun, milli amala xidmət edəcək ideyalar üzərində qurulmasının tərəfdarı idi. O yazırdı: «Millətlər üçün ən faydalı siyasət isə məktəblərin milliləşməsinə çalışmaqdır. Bu fikir yalnız millətpərəstlərin təəssüblərindən doğmayıb, ən hürr düşünən, elmi hər bir siyasət və politikaya müqəddəm tutan mütəxəssis müəllimlərin, pedaqoqların hökmü də bu yoldadır. Demək ki, müsəlman balalarını tərbiyə edəcək xəlf məktəbləri bu xəlqin (yəni müsəlmanların) ağıllı qismi tərəfindən bəslənməkdə olan milli arzu və əməllərdə dəxi yardımçı olmalıdır» [M.Ə.Rəsulzadə. 1916].

Böyük publisistin təlimdə millilik və dövlətçilik baxımından tədrisində ana dilinin vacibliyini göstərən təhlilləri təkcə keçən əsrin əvvəlləri üçün deyil, bu gün üçün də aktual sayılır. Ona görə də ölkəmizdə əcnəbi dillərdə fəaliyyət göstərən təhsil müəssisələrində Azərbaycan dilinin tədrisinə xüsusi diqqət yetirilməsi, təhsilənlərin milli mənsubluğundan və yaş səviyyəsindən asılı olamayaraq dövlət dilinin yüksək səviyyədə tədris olunmasına, həm şifahi, həm də yazılı nitqin bütün incəliklərinin öyrədilməsinə diqqət yetirilməsi tələblərinə əməl olunmalıdır.

Rəsulzadə yazırdı: «Məktəblərin vəzifəsi yalnız elm vermək deyil, həmçinin gənc nəslə milli ruhda, öz adət və ənənəsinə bələd və sadıq bir şəkildə, millətinə yad olmayacaq,

yaşadığı mühitə biganə qalmayacaq insan kimi yetişdirmək olmalıdır. Mətbuata malik, maarif cəmiyyətlərinin və elmin üstün olduğu bir zamanda hər şey gözümlə qarşısında kən biz zamanə insanları bir nəsl öncə atalarımızın buraxdıqları səhvləri etmədən övladlarımızı yalnız elmi olsun deyib məktəbə göndərməməliyik, həm də düşünməliyik yetişən nəsl kökünə, dilinə, dininə, adət-ənənəsinə, milli düşüncəsinə özgüləşmədən, tərbiyə və davranışlarında naqis kəslər olmadan yetişsinlər. Yoxsa ki, bu tip nəslin yetişməsi bizim övladlarımız üçün buraxacağımız ən böyük səhv, günah yükü olar» [M.Ə.Rəsulzadə. 1915].

Bu fikirləri oxuyan zaman dərk edirsən ki, müasir təhsil quruluşu etibarlı ilə yalnız elm, inkişaf, təkmilləşmək, beynəlxalq rəqabət və tələblərə cavab vermək, müasir təlim üsulları, təlim prosesində yeni texnologiyalardan istifadənin tətbiqi və s. amillərdən ibarət deyildir. Dünya arenasına çıxma biləcək rəqabətqabilili təhsil, eyni zamanda mütləq şəkildə təhsilənləri millətinə sadıq, milli düşüncə və təfəkkürünə hörmətlə yanaşmağı bacaran insan kimi yetişdirməlidir.

Böyük vətənpərvərin bu ideyaları bütün dövrlər üçün aktualdır. Hər bir şəxsin aldığı təhsil və dünyəvi biliklərlə kifayətlənməməli, bu bilikləri millətinin, ölkəsinin mənafeyinə, yararına uyğun istifadə etmə təfəkkürünə, bacarığına yiyələnməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Əhmədov H. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. VII cild. Bakı, «Təhsil», 2006.
2. https://az.wikipedia.org/.../Azərbaycan_Xalq_Cumhuriyyeti
3. https://az.wikipedia.org/wiki/Azərbaycanda_təhsil
4. Rəsulzadə M.Ə. Ehtiyaclarımız, «Açıq söz», 9 oktyabr 1915, №6
5. Rəsulzadə M.Ə. Bakı darülmüəllimini münasibətilə, «İqbal», 3 aprel 1915, № 903

6. Rəsulzadə M.Ə. Bu işləri kim görsün?, «Açıq söz», 16 noyabr 1915, №36
7. Rəsulzadə M.Ə. Məktəb və mədrəsə, «Açıq söz», N-133, 134, 135, 138, 143, 147, 150, 201, 204, 205, 208, 15, 16, 17, 21, 27, 31 mart, 4 aprel, 2, 6, 7, 10 iyun 1916.
8. Rəsulzadə M.Ə. Müəllimlər ictimai, «Açıq söz», 26 noyabr 1915, №45.
9. Rəsulzadə M.Ə. Yenə müəllimlər ictimai həqqində «Açıq söz», 15 dekabr 1915, №62.
10. Rəsulzadə M.Ə. Yenə darülmüəllimin həqqində, «İqbal», 15 aprel 1915, № 913.
11. Əliyev V. Qarabağ (Qədim dövr). Çasıoğlu, 2010.
12. Çəmənəminli Y. V. Seçilmiş əsərləri. I cild. Bakı, «Avrasiya press», 2005.

Eşitmə qüsurlu uşaqlarla məktəblərdə aparılan işlərin öyrənilməsi metodları

Dilərə Dostuzadə

Müəllif:

Dilərə Dostuzadə —
pedaqogika üzrə fəlsəfə
doktoru, dosent
Azərbaycan Respublikası
Təhsil İnstitutu.
Azərbaycan, Bakı.
E-mail:
d.dostuzade@mail.ru

Açar sözlər:

Eşitmə qüsuru, fərdi
yanışma, məktəb,
müəllim, tərbiyəçi, ailə.

Annotasiya. Tədris zamanı təlimin bütün formaları izlənilməlidir. Şagirdin mənimsəməsi üzərində müəllimin nəzarəti olmalıdır. Eşitmə qüsurlu şagird mövzu ətrafında təsəvvürünü geniş izah etməyi bacarmalı, yoldaşları ilə fikir mübadiləsi aparmağa səy göstərməlidir. Eşitmə qüsurlu uşaqları məktəb təliminə hazırlamaq üçün, onların gördüyü işə fikir vermək lazımdır, şifahi və yazılı nitq bir-birilə bağlı olaraq inkişaf etdirilməlidir. Bu zaman şagirdlərin biliyə olan marağı artar və uşaq məktəbdə təhsilini davam etdirmək imkanı qazanar. Respublikamızda təhsil sistemində aparılan islahatlar xüsusi təhsildən də yan keçməmişdir. Hazırda respublikada xüsusi məktəblərin metodik ədəbiyyatlarla, dərs vəsaitləri ilə təmin olunması işində müəyyən qədər irəliləyiş hiss olunur. Eşitmə qüsurlu uşaqlarla, məktəbdə aparılan işin nəzəri-təcrübi problemləri ilə bağlı bəzi məsələlər pedaqoji-psixoloji və metodik ədəbiyyatda öz əksini tapmışdır. Ədəbiyyatların bir qisminə eşitmə qüsurlu uşaqlarla nəzəri-təcrübi işlərin təşkilindən birbaşa danışılmasa da, onların əhəmiyyətindən və şəxsiyyətin formalaşmasındakı rolundan söhbət açılır.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.21

Məqaləyə istinad: Dostuzadə D. (2018) *Eşitmə qüsurlu uşaqlarla məktəblərdə aparılan işlərin öyrənilməsi metodları*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 177–186

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 08.07.2018; Qəbul edilib: 11.09.2018

Methods of the studies in schools with hearing impaired children

Dilara Dostuzade

Author:

Dilara Dostuzade,
PhD in Pedagogy,
Associate Professor
The Institute of Education
of Azerbaijan Republic.
Azerbaijan, Baku
E-mail:
d.dostuzade@mail.ru

Keywords:

Hearing impaired,
individual attitude, school,
teacher, educator, family.

Abstract. During the course you need to keep track of all forms of training. Observation of the teacher should be carried out for the acquisition by the student. A frustrated pupil should be able to describe in detail his thoughts around the subject and strive to exchange ideas with his friends. In order to prepare children with hearing impairments for schooling, they need to give an idea of what they are doing, and verbal and written language should be developed interrelated. At this time, students' interest in knowledge increases, and the child has the opportunity to continue schooling. Reforms in the system of education in our republic were not carried out specifically. At present, there has been some improvement in the provision of schools with methodological literature and textbooks. Some questions related to the theoretical and practical problems of children with hearing impairment, and the work done in school, are reflected in the pedagogical and psychological and methodological literature. Although the literature does not directly discuss that theoretical and experimental work with children with hearing impairment is being discussed, we are talking about their importance and their role in the formation of personality.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.21

To cite this article:

Dostuzade D. (2018) *Methods of the studies in schools with hearing impaired children*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 177–186

Article history

Received: 08.07.2018; Accepted: 11.09.2018

Giriş

Nitqin insanların həyatında mühüm rol oynaması hamıya məlumdur. İnsanlar nitqin köməyi ilə öz təəssüratlarını bildirməklə, bir-birini başa düşməklə yanaşı, arzu və hisslərini ifadə edirlər. Nitq insanların bir-birinə qarşılıqlı təsir göstərmələri üçün bir vasitədir. Söz adamlarda inam yaradır, onları əməyə, qəhrəmanlığa çağırır, pis əməllərdən çəkindirir, sevindirir, güldürür və s. Sözlün köməyi ilə uşaqlarda bu və ya digər psixi proseslər inkişaf edir, şəxsiyyətin xüsusiyyətləri formalaşır. Psixoloqlar, dilçilər, metodistlər və müəllimlər nitq inkişafı məsələsini bir neçə cür həll etməyə çalışırlar. Bəziləri uşaqların nitqinin inkişafını özbaşına gedən bir proses hesab edirlər. Onların fikrincə, uşağın şüuru müxtəlif təsəvvürlər və anlayışlarla zənginləşdikcə, onun həyat təcrübəsi genişləndikcə təlim-tərbiyəsi də inkişaf edir. Bununla belə, məktəblərdə təlim-tərbiyə üzrə xüsusi məşğələlərin təşkilinə ehtiyac vardır.

Əsas mətn

Azərbaycanda defektologiyanın inkişafı üçün xüsusi məktəblərin mövcud olduğu illər ərzində bütün sahələr üzrə fəaliyyət göstərən mütəxəssislərimizdən Q.Şahbazi, M.Abbasov, S.Qasimov, S.Əsgərov, E.Quliyev, M.Quliyev, M.Məmmədova, N.Hüseynova, İ.İ.Quliyeva, T.Ağayeva, Ə.Muradova, Q.Hüseynova, Z.Dadaşova, O.Şahsuvarova, İ.Qaralov, S.Sadiyev, D.Dostuzadə, L.İmanova, E.Kərimova, G.Əhmədova, M.Məmmədova, F.Süleymanov və başqalarını göstərmək olar [Dostuzadə D.Ə. 2016, 150 s.]. Bu mütəxəssislər sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların təlim-tərbiyəsi ilə uzun illər məşğul olaraq, bütün imkanlardan istifadə etməyə çalışmışlar.

Görkəmli mütəfəkkirlərdən Hippokrat və Aristotelin, tanınmış alim Cirolamo Kardononun söylədiyi fikirlər, mülahizələr bu gün də aktuallığını saxlamaqdadır. Eşitmə qüsurlu uşaqların təlim-tərbiyəsində mövcud, mübahisəli problemlərin elmi təhlili, pedaqogikada

və klassik irsi münasibətdə sovet defektoloqları A.Dyaçkov, F.Rau, A.Basova, A.Ponqilskaya, J.Şif, M.Qlebova, T.Vlasova, M.Tamilova, K.Volkova, V.Belyutkov, N.Morozova, P.Boskis, S.Zikov, N.Slezina, E.Leonqard, A.Zikeyev və başqalarının apardıqları tədqiqat və eksperimentlərdə öz həllini tapmışdır. Eşitmə qüsurlu uşaqlar ətraf mühitlə birbaşa əlaqə saxlamaq imkanından məhrumdurlar. Onlarda bu çatışmazlığı aradan qaldırmaq üçün, şifahi sözlü nitq vərdislərinin yaradılmasına nail olmaq lazımdır.

Psixoloq A.Lyublinskaya yazır: «Dil ümumdür, nitq isə dildən fərdi istifadə prosesidir. Ona görə də nitq dildən kəsib, həm də zəngindir. İnsan öz ünsiyyət təcrübəsində, doğma dilinin zənginliyini təşkil edən lüğətin və müxtəlif qrammatik quruluşun yalnız kiçik bir hissəsindən istifadə edir. Bununla yanaşı, nitq dildən zəngindir. Uşaqlarda hissiyyat yaxşı inkişaf edir. Bu hissiyyat kənar təsirlərin ən zənginidir. Adam istədiyi sözün mənasından çox şey deyə bilər. Lakin adamın öz fikrini başqasına kifayət qədər dəqiq və incəliklə verə bilməsi üçün o, ana dilinə gözəl yiyələnməlidir» [Люблинская А.А. 1971, с. 276].

Uşaqların cəmiyyət üçün faydalı insanlar kimi tərbiyəsi, hələ qədimdən bir problem kimi irəli sürülmüşdür. Bu problemin aktuallığı, onun surdopedaqogika şəklində formalaşması ilə sübut edilir. Surdopedaqogika pedaqoji elmlər sisteminin tərkib hissəsi kimi öyrənilməyə başlanmışdır. Defektoloq alimlər eksperiment nəticəsində eşitmə qüsurlu uşaqların eşitmə və görmə duyğularının əsaslı öyrənilməsi ideyasını irəli sürmüşlər.

C.Kardono apardığı tədqiqatlardan belə nəticəyə gəlmişdir ki, «Eşitmə qüsurlu uşaqlar inkişafetmə qabiliyyətinə malikdirlər, yəni onlarla təlim işi aparmaq mümkündür. Bu elmi fikir surdopedaqogikanın bir elm kimi inkişafında çox böyük əhəmiyyət kəsb edir.

XIX əsrin sonu XX əsrin əvvəllərində fransız alimlərindən Dolore və Sikar eşitmə qüsurlu uşaqların «ölü dil» olan mimikadan istifadə etmələri fikrini irəli sürmüşdür. Alman alimləri Qeyniks, İ.Fatter, E.Kayzer isə bu fikrin əksinə

çıxaraq, şifahi danışiq və daktildən istifadə etməyi məqsədəuyğun hesab etmişlər. A.Dyaçkov «Eşitmə qüsurlu uşaqların sistemli öyrənilməsi» əsərində fransız, alman və amerikan defektoloqlarının mübahisə doğuran fikirlərinin geniş təhlilini vermişdir [Дьячков А.И. 1963, с.175]. N.Laqovski göstərir ki, bütün dövrlərdə müəllimlərin cəhdi nitqini eşitmə qüsurlu uşaqlara bu və ya digər formada çatdırmaq olmuşdur. Göründüyü kimi, tədqiqatçı belə uşaqlarda şifahi sözlü danışiq vərdislərinin yaradılmasını mürəkkəb bir proses hesab etmişdir [Лаговский Н.М. 1911, с. 339-341].

Hazırda eşitmə qüsurlu uşaqların təhsil aldığı məktəblərin qarşısında duran mühüm vəzifələrdən biri, uşaqlarda yazılı və şifahi nitqin formalaşmasından ibarətdir. Bu məsələnin həlli ilə defektoloqlardan F.Rau, B.Belyutkov, L.Neyman, N.Slezina, S.Zikov, E.Leonqard və N.Nikitina məşğul olur.

Sovet defektoloqlarından F.Rau, B.Belyutkov, K.Volkova, E.Leonqard, N.Slezina və başqaları karlaşmış uşaqlarda şifahi nitqin inkişafı metodikasına aid yazdıqları əsərlərində göstərmişlər ki, dilin səs sistemini, lüğət tərkibini, qrammatik quruluşunu leksika və qrammatika ilə əlaqəli şəkildə öyrətmək olar [Рай Ф.Ф, Нейман Л.В, Белятков В.И. 1981, с. 235]. Qrammatika analitik-sintetik metoda əsasən öyrədilərkən S.Zikovun fikrincə, «Burada əvvəlki hallarda olduğu kimi, yalnız uşaqlar müvafiq səsləri düzgün tələffüz etməyi öyrəndikdən sonra hərfi göstərmək lazımdır. Səs bir neçə şagird tərəfindən uzun müddət lazımi qaydada tələffüz edilmirsə, deməli, hərfin oxunması və yazılmasının öyrədilməsini müəllim düzgün apara bilməmişdir». Eşitmə qüsurlu uşaqlarda nitqin inkişafı və nitq vərdislərinin yaradılması mürəkkəb bir prosesdir. Nitq inkişafı özünəməxsus metodlara malikdir. Uşaqların məktəbdə oxumaları və inkişaf etmələri üçün nitqə yiyələnmək əsas şərtidir [Зыков С.А. 1977, с. 50].

Şifahi nitqdə tələffüz vərdislərinin formalaşdırılmasında məqsəd tələffüzün informal təliminə yiyələnməkdir. Bu, müəllimin, tərbiyəçinin nitqi nümunəsində şagirdlərin

eşitmə-görməni bacarmaq və dərk etmə qabiliyyətlərinin formalaşmasına imkan verir. Düşünülmüş və dərk edilmiş nümunələrin təkrar olunması, şagirdlərin həmin sözləri müstəqil ifadə etmələrinə şərait yaradır. Eşitmə qüsurlu uşaqların məktəbdə oxumaları və inkişaf etmələri üçün sözlü nitqə yiyələnməsi əsas şərtidir.

R.Boskis apardığı tədqiqatlarında qeyd edir ki, eşitmə qüsurlu uşağa nitq vərdişinin aşılmasında tələffüz mühüm rol oynayır. Düzgün, səlis, rəvan və aydın tələffüzə nail olmaqla, uşaqlarda nitq vərdişi yaratmaq mümkündür [Боскис Р.М. Зикеев Л.Г. Коровин К.Г. 1973, с. 349]. 1932-ci ildə professor B.Çobanzadə və C.Məhəmmədzadə şagirdlərin nitq inkişafını ön plana çəkirdilər. 1934-cü ildə Ə.Dəmirçizadənin yazdığı metodik məktubda nitqin təmizliyi məsələlərindən bəhs edilir. «Düzgün yazmaq üçün düzgün söyləmənin, ədəbi dildə danışmağa vərdiş etməyin çox böyük əhəmiyyəti vardır. Buna görə də müəllimlər ilk gündən şagirdlərlə ədəbi dildə danışmalıdırlar. Təəssüflə qeyd etmək lazımdır ki, bəzi müəllimlər hələ də ədəbi dildə danışmağa vərdiş etməmişlər» [Kərimov Y.Ş. 2013, 551 s.].

Eşitmə qüsurlu şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşdırılması problemi, onların əqli inkişafında təlimin rolu, təlim materiallarını mənimsəmə imkanları, müəllim-şagird münasibətləri və s. məsələlər respublikamızda psixologiya elminin inkişafında məqsədyönlü tədqiqatların aparılmasının ana xəttini təşkil etmişdir.

Surdopedaqoq İ.Laqovski oxunun böyük əhəmiyyətinə işarə edərək yazmışdır ki, eşitmə qüsurlu uşaq məktəbdən kənarda qalmaqla ətraf aləmdən təcrid edilmiş olur. İ.Vasilyev qeyd edir ki, eşitmə qüsurlu uşaq kitabdan oxuduqlarını başa düşmək səviyyəsinə gətirilməzsə, onun inkişafı heç vaxt normal adamın səviyyəsinə çata bilməz [Лаговский Н.М. 1911, с. 339-341].

Eşitmə qüsurlu uşaqlarda nitq inkişafı və nitq vərdişinin yaradılmasının çox mürəkkəb bir proses olduğunu nəzərə alsaq, onun ilk

mərhələsini iki hissəyə ayırmaq olar: tələffüz; dodaqdan oxu. Bunların hər ikisi eyni məqsədə, sözlü nitqin formalaşmasına xidmət edir. Aydın-anlaşıqlı nitqin formalaşması üçün səslərin artikulyasiyasını şagirdlərə düzgün mənimsətmək lazımdır.

Özünəməxsus zəngin metodlara malik olan nitq inkişafı fasiləsiz tədris işi tələb edir. Sözlü nitqə yiyələnmə uşaqların məktəbdə oxumaları və inkişaf etmələri üçün vacibdir. Eşitmə qüsurlu uşağa kitab üzərində işləməyi öyrətmək lazımdır.

K.D.Uşinski yazırdı ki, şagirdlər əl hərəkətlərini, hərfin özünəməxsus formasını düzgün bilmirlər. Müəllim çalışmalıdır ki, daktilin düzgün yazılış formasını və göstərilməsini ilk gündən uşaqlara öyrədə bilsin. Məlum olduğu kimi, uşaqların çoxu evdən birbaşa məktəbə gəldikləri üçün, daktil əl hərəkətlərini bacarmırlar. Müəllim əlifbaya hazırlıq dövründən başlayaraq şagirdlərin sözlü nitqini və təfəkkürünü inkişaf etdirmək qayğısına qalmalıdır. Buna görə də sinifdə öyrədilən mövzular, dərstdən sonra tərbiyəçilər tərəfindən təkrar edilməlidir. Məktəbdə eşitmə qüsurlu kiçikyaşlı uşaqların, yuxarı sinif şagirdləri ilə ünsiyyətdə olması, bir-birinə müraciət etməsi, sözlü nitqdən istifadə üçün geniş imkanlar yaradır [Ушински К.Д. 1948, с. 132].

Surdopedaqoq S.Zikov zəif eşidən və sonradan karlaşmış uşaqlarda şifahi nitqin formalaşması üçün daktilin əhəmiyyətli olduğunu sübut etmişdir. Şagirdlərin əlifba təliminə hazırlıq dövründə daktilə yazıya ciddi fikir verilməlidir [Зыков С.А. 1977, с. 50]. K.D.Uşinskinin göstərdiyi kimi, uşaqların dil sahəsindəki qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək üçün, düzgün fikirləşmək qabiliyyətini inkişaf etdirmək lazımdır. O yazırdı: «Fikirdən ayrılıqda dili inkişaf etdirmək mümkün deyil, ona üstünlük verərək, fikirdən əvvəl dili inkişaf etdirmək isə şübhəsiz zərərliyədir» [Ушински К.Д. 1947, с. 19].

Mərkəzləşmiş metoddan istifadə uşaqların tələffüzündə aydınlığı gözləməyi, səslərin öyrənilməsində ardıcılığı pozmadığı təmin edir. F.Rau bu metodun əhəmiyyətindən bəhs

edərək yazır: «Təlim prosesində səslərin uşaqlara mərkəzləşmiş metodla öyrədilməsi, asan tələffüz olunan səslərdən, nisbətən mürəkkəb tələffüz olunan səslərin öyrədilməsinə keçməyi təmin etmiş olur» [Pay Ф.Ф. 1973, с.126].

Hazırlıq dövründə fonematik təhlil mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Müəllim dilimizin fonem nəzəriyyəsi ilə tanış olmalıdır. Ə.Dəmirçizadə və A.Axundov dilimizin özünəməxsus fonem sistemi olduğunu sübut etmişlər. Fonematik təhlil prosesində şagirdlər nitq, cümlə, söz, heca, hərf, sait, samit anlayışları ilə tanış olurlar [Kərimov Y.Ş. 2013, 551 s.].

B.A.Voskresenski yazırdı: təbiətin öyrənilməsində kitab təbiətin özü olmalıdır. Oxu vərdişlərinin formalaşdırılması, təlim prosesində eşitmə qüsurlu uşaqların hafizəsini, düşünmə qabiliyyətini inkişaf etdirir. Şagirdlər əşya və hadisələri tutuşdurmaq, fikrini sübut etmək, ümumiləşdirmə aparmaq, əqli nəticəyə gələ bilmək üzrə bir çox bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər. Bu prosesdə onlar səsləri düzgün tələffüz etməyi, səslərdən heca, söz düzəltməyi, sözlərdən cümlə qurmağı öyrənirlər [Воскресенская. 1963, с. 296].

Problemin həlli yolları

Eşitmə qüsurlu uşaqlara təhsil aldıkları məktəblərdə tələffüz, dodaqdan oxu vərdişlərinin formalaşdırılması, mənimsənilməsi təlim-tərbiyə prosesində səmərəli fəaliyyətin təşkili üçün əsas olmalıdır. Proqramda göstərilən mövzular da məhz bu istiqamətdə qurulmalıdır.

Müəllim uşaqların oxuyarkən səsləri düzgün tələffüz etmələrinə və tələffüz vərdişlərinin inkişafına diqqət yetirməlidir. Belə uşaqların inkişaf etdirilməsində, formalaşmasında, cümlə qura bilmək vərdişlərinin yaradılmasında, nitqlərindəki tələffüz nöqsanlarının aradan qaldırılmasında həmin məlumatların rolu xüsusilə böyükdür. Bütün bunlar uşaqlarda düzgün tələffüz vərdişlərinin formalaşdırılmasına, tələffüz qüsurlarının aradan qaldırılmasına kömək göstərir.

Surdopedaqqların əksəriyyəti (Boskis, Slezina, Qrunfeld və b.) eşitmə qüsurlu uşaqların şifahi nitqinin formalaşdırılmasının tərəfdarı olmuş, onlara dodaqdan oxuya bilmənin öyrədilməsinin vacibliyini sübut etmişlər. Eşitmə qüsurlu uşaqlar ünsiyyətdən uzaq olduğundan, onlara bir-birinə və ətrafdakılara müraciət edə bilməyi, sözlərin mənasını şüurlu dərk etməyi, cümlədə düzgün işlətməyi öyrətmək və sözlü nitq vərdişi yaratmaq lazımdır [Боксис Р.М. 1963, сек. 335. s. 37-40].

Məktəb təcrübəsi və psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, eşitmə qüsurlu uşaqlar çox vaxt əşyaların adını bildirən sözləri eşidib dərk edə bilmir, əşyaları əyani şəkildə gördükdə isə qavrayırlar. Belə uşaqları I sinifdə spesifik xüsusiyyətlərinə görə 5 qrupa bölmək olar:

- 1) qavrama qabiliyyəti zəif olanlar;
- 2) yaddaşı zəif olanlar;
- 3) verilən biliklərdən faydalana bilməyənlər;
- 4) yaradıcılıq qabiliyyəti olmayanlar;
- 5) ümumiləşdirmə bacarığı olmayanlar.

Uşaqlarda müəyyən edilmiş bu qüsurlara qarşı mübarizə kompleks şəkildə aparılmalıdır. Təlim prosesində çalışmaq lazımdır ki, uşaqlara ünsiyyət zamanı formal səs, cümlə deyil, yazılı və şifahi xalq nümunələri əsasında canlı dil öyrədilsin.

I sinifdə təlim prosesində daktil əlifbası əsas yer tutur. Daktillə yazılan sözlər əyani olaraq şagirdlərə göstərilir. Onlar hər bir hərfin necə yazılmasını görür və müəllimlə birlikdə bu hərfi yazmağa başlayırlar. Şifahi nitq daktilə əsasən tədris edilir. Daktil nitqi uşaqların şifahi nitqə yiyələnmələrini asanlaşdırır. Görkəmli surdopedaqoq S.A.Zikov eşitmə qüsurlu uşaqlarda şifahi nitqin inkişafı üçün daktilin böyük əhəmiyyətinin olduğunu sübut etmişdir [Зыкова С.А. 1968, 332 c.].

Daktil əl əlifbası

Müəllim ilk günlərdən uşaqlarla hazırlıq işi aparmasa, əlifba təliminə başladıqda böyük çətinlik qarşısında qalar.

Xüsusi uşaq bağçasından məktəbə gələn

uşaq, o biri uşaqlara nisbətən sözləri tez mənimsəyir. Eşitmə qüsurlu və zəif eşidən uşaqların çoxu uşaq bağçasına getmir, ona görə də məktəbə yeni gələn uşaqların çoxu hazırlıqsız olur və sinifdə müxtəlif səviyyəli uşaqlara təsadüf olunur.

Savad təliminə hazırlıq dövründə uşaqlarda görmə, hissetmə orqanı vasitəsilə hərəkətləri daha yaxşı görmək bacarığı inkişaf etdirilməlidir. Eşitmə qüsurlu uşaqların savad təlimində qazandıqları müvəffəqiyyət görmə, hissetmə orqanlarının inkişafından çox asılıdır. Müəllim eşitmə qüsurlu uşaqlara asan misallarla cümlə, söz, heca, nitq, səs və hərfin nə olduğunu başa salmalı və göstərməlidir. Məsələn, müəllim nümunə üçün belə cümlələr deyir: O gəlir. Mən gəlirəm. Mən oxuyuram və s. Sonra o, uşaqlara müraciət edib müəyyən cümlə deməyi tələb edir. Cümlə tədricən eşitmə qüsurlu uşaqların fəal lüğətinə daxil olur. Bu yolla uşaqlar söz haqqında məlumat alır, ayrı-ayrı sözləri tələffüz edir, cümlədə neçə söz olduğunu bilir və özləri də belə oxşar cümlələr qururlar. Eşitmə qüsurlu uşaqlar heca haqqında təcrübə yolla məlumat alır, hər hansı bir sözü deyərkən müəllim neçə dəfə fasilə etmək, nəfəs almaq üzərində müşahidə aparmağı uşaqlara öyrətməlidir. Beləliklə, onlar sözləri deyərkən nəfəsalmaya əsaslanaraq fizioloji hadisəni tuta bilir və tələffüz etdiyi sözə neçə heca olduğunu başa düşürlər. Müəllim sözə və ya hecada səsi aydın tələffüz etməli və yeni səsi intonasiya ilə deməlidir. Müəllimlə birlikdə şagirdlər də yeni səsi xorla tələffüz etməlidirlər. Məsələn, alma sözündən «a» hərfini ayırarkən uşaqlar xorla birinci hecanı əvvəlcə «aaal», sonra «mmaa» şəklində deməyə başlayırlar. Birinci hecada «a», ikincidə isə «m» xüsusi olaraq ayrılır. Müəllim elə etməlidir ki, sözdən səsi ayırarkən asan sözlər götürsün, sözü əvvəlcə hecalara ayırsın, sonra isə hecada səsi tapmağı uşaqlara öyrətsin [Qasımov S.Ə. 2002, 108 s.].

Şagirdlərin əlifba təliminə hazırlıq dövründə daktillə yazıya ciddi fikir verilməlidir. Çünki eşitmə qüsurlu uşaqlar əl hərəkətlərini, hərfin özünəməxsus formasının düzgün bilmirlər.

Müəllim və tərbiyəçi çalışmalıdır ki, şagirdlərə daktilin düzgün yazılış formasını təlim prosesində öyrədə bilsinlər.

Daktil əl əlifbası ilə nitq inkişafı

Savad təliminə hazırlıq dövründə daktil əl əlifbası ilə nitq inkişafına xüsusi diqqət yetirmək vacib məsələlərdən biridir. Məktəbə yeni gələn eşitmə qüsurlu uşaqların diqqəti zəif olur. Onlar uzun müddət öz diqqətini bir işin üzərində saxlaya bilmir, tez yorulur və müəllimin dediklərinə fikir verə bilmirlər. Daktil əl işarələri ilə danışığın yaxşı mənimsənilməsi eşitmə qüsurlu uşaqların yazılı və şifahi nitqinin inkişafına kömək edir.

Məlum olduğu kimi, eşitmə qüsurlu şagirdlərin təhsil aldığı ibtidai siniflərdə təlim işinin gedişində daktil əl əlifbası üzrə dodaqdan oxu əsas yer tutur. Yəni müəllim daktilə yazılan sözləri şagirdlərə əyani olaraq göstərir, onlar hərflərin necə yazılmasını görür və müəllimlə birlikdə bu hərfləri yazmağa başlayırlar. Şagirdlərin daktil əl əlifbasını bilməsi, oxunun daktil əl işarələri ilə aparılması müəllim tərəfindən vaxtaşırı yoxlanmalıdır. Tədris işinin gedişində sadə və mürəkkəb daktil əl işarələrindən ibarət məşq və yoxlama işlərinin aparılması məqsədəuyğundur. Uşaqların yaxşı oxuması üçün daktil əl işarələrindən tez-tez istifadə edilməlidir.

Müəllim daktil əl işarələrinin bəzisindən düzgün istifadə etmədikdə, şagirdlərin biliyi zəif olur. O çox vaxt elə bilir ki, uşaq dodaqdan oxuya bilir, ona görə də daktil əl işarələrindən yarımçıq istifadə edir. Tədrisin gedişində şagirdlərə sözləri və cümlələri aydın daktil əl işarələri ilə göstərməyə çalışmaq lazımdır. Hər bir uşaq düzgün, aydın, səlis nitqə yiyələnmək üçün, latın qrafikalı daktil əl işarələrindən istifadə etməyi, eyni zamanda sözləri düzgün yazmağı və şifahi nitqi düzgün tələffüz etməyi bacarmalıdır.

Oxu ilə yazının hər ikisinin qarşılıqlı əlaqədə olmasına baxmayaraq, daktilə yazının sürəti həmişə oxunun sürətindən geri qalır. Belə ki, oxu prosesindən fərqli olaraq daktilə

yazı təkcə zehni deyil, həm də hərəkəti prosesidir. Sonradan eşitmə qüsurlu uşaqlar üçün daktilə düzgün yazı, möhkəm və dəqiq əl hərəkətləri tələb edir. Belə vərdislər bu cür uşaqlarda tədricən yaranır.

Şagirdin mövzunu mənimsəməsi üzərində müəllimin nəzarəti olmalıdır. Şagird mövzu ətrafında təsəvvürünü geniş izah etməyi bacarmalı, yoldaşları ilə fikir mübadiləsi aparmağa səy göstərməlidir. Uşaqları məktəb təliminə hazırlamaq üçün, onların gördüyü işə fikir vermək lazımdır, şifahi və yazılı nitq bir-biri ilə bağlı olaraq inkişaf etdirilməlidir. Bu zaman şagirdlərin biliyə olan marağı artar və uşaq məktəbdə təhsilini davam etdirmək imkanı qazanar.

Pedaqoji cəhətdən uşaqları hazırlamaq üçün onlarla aparılan iş eyni formada inkişaf etdirilməlidir. Əgər uşaqda hiss olunan nöqsanlar qalırsa, həmin uşaq fərdi məşğul olmaq lazımdır. Fərdi məşğələ zamanı uşaqda maraq yaranır və o öz nitqinin düzgünlüyünə nəzarət edir.

Psixologiya elmi müəyyən etmişdir ki, uşağın psixoloji cəhətdən öyrənilməsi hərtərəfli olmazsa, onun mənimsəməsində hiss olunan nöqsanlar özünü büruzə verməz [Əlizadə Ə.Ə. 2004, 84 s.].

Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, eşitmə qüsurlu uşaqların görmə qavrayışı bir neçə obyektə əhatə edir. Bu, uşaqların ictimai fəallığını möhkəmləndirmək işində, onların qabiliyyət və bacarıqlarından düzgün istifadə edilməsində, fərdi yanaşmada özünü göstərir. Elmi axtarışlar sübut edir ki, eşitməyən uşaqların öyrənmə, dərk etmə qabiliyyəti, təşkilatçılıq bacarığı daha çox inkişaf edir. Bəzən eyni sinifdə, hətta bir partada oturan iki şagirdin mənimsəmə qabiliyyəti, tapşırığı icra etmək imkanı və s. heç də eyni səviyyədə olmur.

Eşitmə qüsurlu uşaqlar qavrama xüsusiyyətlərinə, fizioloji və psixoloji imkanına görə fərqlənirlər. Ona görə də mənimsəmə qabiliyyəti olmayan uşağı məzəmmət etmək olmaz, ona istiqamət vermək, qayğı göstərmək, onu ruhlandırmaq və başa salmaq lazımdır. Burada

dərketmə prosesində fiziki imkan, nöqsanın dərəcəsi nəzərə alınmalıdır. Belə münasibət nöqsanlı uşağı razı salır, onun gələcək fəaliyyətə ciddi yanaşması üçün psixoloji təkan rolunu oynayır.

Fərdi yanaşma, uşaqların bilik və bacarıqlara yiyələnməsinə kömək edir, onların fərdi xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə imkan verir. Belə uşaqların fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alıb, ictimai fəallığın möhkəmləndirilməsində elə üsullar tətbiq edilməlidir ki, məktəbli ictimai tapşırıqla bağlı həm ictimaiyyətçi olsun, həm də özünə münasib olan biliklərdəki kəsrləri aradan qaldırmağa imkan tapsın.

Eşitmə qüsurlu uşaqlar ictimai yerlərdə, təlim əməyində, davranışında, nitqində olan nöqsanı fərdi yanaşma yolu ilə aradan qaldıra bilər. Bunun üçün onları ictimai tapşırıqlara cəlb etmək lazımdır. Bu cür ictimai tapşırıqlar uşaqlara mənəvi cəhətdən müsbət təsir edir, onların əqli və fiziki imkanları arasında düzgün əlaqə yaradılmasına imkan verir.

Şagird ətrafında olanları axıra qədər dinləyə bilmirsə, deməli, onun diqqəti zəifdir. Bu zaman uşaq hadisələri izləyə bilmədiyi üçün nitqini düzgün ifadə etməkdə çətinlik çəkir, tez yorulur, diqqətini cəmləşdirə bilmir, bu isə təlim zamanı onun mənimsəməsinə mənfi təsir edir. Uşaqlarda hafizə gec inkişaf edirsə, tədricən təhsilin normal davam etməsinə maneçilik törədir və şagird oxumağa, yazmağa həvəs göstərmir. Bu cür nöqsanları aradan qaldırmaq üçün müəllim pedaqogika və psixologiya elmindən istifadə etməlidir.

Ünsiyyət müxtəlif vasitələrlə həyata keçirilir. Onların içərisində nitq mədəniyyəti xüsusi yer tutur. Ekspressiv-mimiki jestlərlə əşyavi hərəkət jestlərinin ünsiyyət prosesində rolu eyni deyildir. Eşitmə qüsurlu uşaqlar müstəqil olaraq bir-biri və digərləri ilə ünsiyyət saxlaya, söz və cümlə qurmaqda çətinlik çəkdiqləri üçün yaxşı ünsiyyət saxlamaq qabiliyyətinə malik ola bilmirlər. Belə uşaqlar müəllim və tərbiyəçilərin nəzarəti altında tədricən normal ünsiyyət qurma bacarığına nail ola bilirlər. Normal danışan uşaq, eşitmə yolu ilə özünün

söz ehtiyatını zənginləşdirir. Zəif eşidən uşaq söz ehtiyatını zənginləşdirməyə müəyyən qədər nail ola bilər, bu da zəif eşidən uşağı karlaşmış uşaqdan fərqləndirir.

Eşitmənin itməsi uşağın müstəqil söz ehtiyatını artırmasına mane olur. Anatomik məlumatı öyrənmək üçün uşağın eşitmə qabiliyyətini yoxlamaq lazımdır. Bunun üçün aşağıdakılar müəyyən edilməlidir:

- uşağın fiziki inkişafı;
- nitq inkişafı;
- eşitməni itirmə səbəbi;
- nitqin itirilmə xarakteri;
- uşağın tərbiyə alma şəraiti.

Uşağın eşitmə nitqinin yoxlanması tam sakit şəraitdə, ətraf mühitin səs-küyündən ayrı otaqda aparılmalıdır. Səsi və vibrasiyanı azaltmaq üçün, eşitməsi yoxlanılan uşağın ayağının altına yumşaq xalça sərilməli, qarşısında onun əksini göstərən güzgü olmalıdır. Yoxlama zamanı uşağın valideyni və müəllimin iştirak etməsi daha məqsəduyğundur.

Müayinə. Yoxlanmamışdan əvvəl uşağa eşitdiyi və öyrəndiyi səsə qarşı necə münasibət göstərməli və ya signal düyməsini basmalı olduğunu izah etmək lazımdır. Yoxlama zamanı yoxlayıcı üz hissəsini ekran vasitəsilə örtməlidir. Azyaşlı uşaqların nitqini yoxlamaq çətinlik törədir, çünki onların diqqəti əşyaya asanlıqla yönələ bilmir və fikirləri tez yayınır. Buna görə də onların eşitmə qabiliyyətini oyun zamanı yoxlamaq lazımdır. Uşaqların eşitmə qavrayışını yoxlamaq üçün sait səslərdən istifadə edilir. Buna görə də, bu və ya digər səs ayrıca, təcrid olunmuş şəkildə, heca və sözlərdə yoxlanmalıdır. Təcrübə göstərir ki, bəzən eşitmə qüsurlu olan uşaqlar, müəyyən səsləri yamsılamaq yolu ilə tez və düzgün tələffüz etməyi öyrənirlər. Loqoped bu üsuldən digər səslərin də tələffüz edilməsində istifadə edə bilər [Аббасов М.М. 1978].

Uşaq sinifdə proqram materialını mənimsəyə bilmirsə, oxuyub-yazması təlimə uyğun gəlmirsə, bu zaman müəllim şagirdlərə çalışmaları verməlidir. Şagirdlərə verilmiş hər hansı bir mətnin, hekayənin oxunub nağıl edilməsi, şəkil üzərində sual-cavab yolu ilə fikirlərini

cəmləşdirməli, ardıcılıqla onu nağıl etməyi öyrətməlidirlər. Zəif eşdən uşaqlar fərdi öyrənmə metodundan istifadə etməklə biliyə, oxu və yazı qaydalarına yiyələnə bilirlər. Bu zaman uşaqlarda təhsilə olan tələbat bərpa olunur və uşaq düzgün oxu və yazı qaydalarına əməl edir. Bu tələbatlardan ən vacibi, insan orqanizminin normal inkişafı ilə əlaqədar olmasıdır. İnsanlarda tələbatlarla inkişaf xüsusiyyətləri eyni vaxtda yaranmır. Bu xüsusiyyətlər insanın özünəməxsus tələbatı zamanı əmələ gəlir, bunun əsasında bacarıqlar yaranır. Bunu aşağıdakı kimi vermək olar:

- 1) eşitmə bacarığı;
- 2) danışmaq bacarığı;
- 3) dinləmə bacarığı.

Bu bacarıqlar uşaqların gündəlik tələbatına uyğun olaraq, inkişaf etməyə başlayır. Uşağın inkişafında müəyyən nöqsanlar olarsa, bu zaman bacarıqlardan biri öz fəaliyyətini düzgün yerinə yetirə bilmir.

Eşitmə bacarığı öz funksiyasını yerinə yetirə bilmirsə, uşaqların inkişafında nöqsanın dərinləşməsi özünü göstərir və sonradan bərpa olunması çətinləşir, eşitmə analizatoru zəif hərəkət edir.

Əgər danışmaq bacarığı uşaqda normal olmur, uşağın nitqində olan nöqsanın, dərinləşməsi özünü göstərir. Nitqdə hiss olunmuş nöqsan, nitqin düzgünlüyünə maneçilik törədir və uşaq nitqə düzgün yiyələnə bilmirsə, onun nitqi keyfiyyətsiz olur. Danışmaq bacarığı pozulursa, nitq nöqsanı üzərində fərdi iş aparılması vacibdir.

Uşaqda dinləmə bacarığı olmazsa, danışılan söz-söhbətə qulaq asa bilmir, nöqsan getdikcə dərinləşir və uşağın üzərində aparılan iş keyfiyyətsiz olur.

L.S.Viqotski ünsiyyət tələbatına uşağın psixi inkişafının əsas və hərəkətverici qüvvəsi kimi xüsusi əhəmiyyət verirdi. Psixoloji araşdırmalar göstərir ki, intellektin sosial kökləri, uşaqların ünsiyyət sahəsi ilə bilavasitə bağlıdır. Yəni valideynlər uşaqlarla nə qədər çox ünsiyyətdə olarsa, onların əqli inkişafına bir o qədər güclü təsir göstərirlər [Виготский Л.С. 1986].

Məktəb yaşı dövründə uşaqlar oxumağı,

yazmağı, ümumiləşdirməyi və nəticə çıxarmağı öyrənir, zehni əmək fəaliyyətinə yiyələnirlər. Bu zaman uşaq hər yerdə görmə bacarığına nail olur və hər şeyi dərk edib nəticə çıxarmağa yiyələnir. Eşitmə qüsurlu uşaqlar üçün yuxarıda qeyd olunanlar paralel olaraq inkişaf fəaliyyətini davam etdirməlidir. Əgər uşaqda bu bacarıqlardan biri normal inkişaf etməsə, onun təhsilə olan marağı zəifləyəcək. Müəllim hər bir şagirdin təlimi normal mənimsəməsinə düzgün nəzarət etməli və onun nöqsanını düzəltmək üçün fərdi iş aparılmasını məsləhət görməlidir. Xəstəlik keçirmiş uşaqların diqqəti zəif və davamsız olur. Karlaşmış uşaqlarda eşitmə duyğusu eşitmə üzvü üçün qıcıqlandırıcı təsir (səs dalğaları, hava dalğaları, titrəmə və s.) daşıyır. Dəri duyğuları əsasən toxunma, soyuqluq, istilik, ağrı və s. ibarət olmaqla köməkçi vasitə kimi uşaqlarda eşitmə vəzifəsini ifa edir. Bu dörd növ duyğunun hər birinə qarşı dərinin həssaslığı müxtəlif olur. Toxunmaya olan həssaslıq barmaqların ucunda daha güclü inkişaf edir. Eşitmə qüsurlu uşaq cismnin xassələrini: bərkliyini, yumşaqlığını, formasını düzgün müəyyənləşdirmək üçün onu əli ilə yoxlayır. Onlar təsəvvürləri, fikirləri, sözləri, hərəkətləri rəhbərlik olaraq yadda saxlaya bilmir, tez unudurlar. Yaddasaxlama hər hansı bir fikri, hekayəni, söz və cümlələri əlaqələndirməkdən ibarətdir. Əgər uşaq bir hadisəni əlaqələndirə bilmirsə o, həmin hadisəni daktil vasitəsilə ifa edə bilər. Rəhbərlik əlaqənin səs şərti təkrardır, təkrar nə qədər çox olarsa, uşaqların yaddaşı da bir qədər möhkəm olur. Hazırda məktəblilərin fərdi psixoloji xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün, təlim zamanı xüsusi cihazlardan geniş istifadə olunur.

Eşitmə qüsurlu uşaqlarla aparılan təlim-tərbiyə işlərini həyata keçirərkən, məktəb yaşı dövründə uşaqlar oxumağı, yazmağı, ümumiləşdirməyi və nəticə çıxarmağı öyrənməlidir, bu uşaqların zehni əmək fəaliyyətinə yiyələnmələri çox vacibdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Abbasov M. (1978). Təlim-tərbiyə işində uşaqların yoxlanması. Bakı.
2. Ağayeva T. (2005). Eşitmə qüsurlu uşaqların psixokorreksiyası. Bakı, 145 s.
3. Bayramov Ə. (1967). Şagirdlərdə əqli inkişaf keyfiyyətlərinin xüsusiyyətləri. Azərtədrisnəşr, 335 s.
4. Berry V. (1992). Communication Priorities and Strategies for the Mainstreamed Child with Hearing Loss. *Volta Review*, №1.
5. Cupples L; Ching T.Y.; Leigh G.; Martin L.; Gunnourie M.; Button L.; Marnane V.; Hou, S.; Zhang V.; Flynn C. (2018). Language development in deaf or hard-of-hearing children with additional disabilities: type matters!. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 62, Issue 6, p-s. 532-543, Wiley, USA, DOI: 10.1111/jir.12493
6. Dostuzadə D. (2011). Eşitmə qüsurlu şagirdlərin hərəkət bildirən sözləri mənimsəməsində özünü göstərən çətinliklər. *TPI-nin elmi əsərləri*, №-4, 259 s.
7. Dostuzadə D. (2016) Eşitmə problemlili (zəif eşidən və sonradan karlaşmış) uşaqların oxu texnikasının formalaşdırılması. *Monoqrafiya*, Bakı: ADPU, 150 s.
8. Əlizadə Ə. (2004). Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Pedagogika, 84 s.
9. Karimzadeh P., Moosavian H. (2018). Recurrent Stroke in a Child with TRMA Syndrome and SLC19A2 Gene Mutation. *Iranian Journal of Child Neurology*. Iranian Child Neurology Soc. Tehran. Vol. 12, p. 84-88.
10. Kərimov Y. (2013). İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası // Bakı: Səda nəşriyyatı, 551 s.
11. Qasimov S., Dostuzadə D. Kar və zəif eşidən uşaqlara yeni latın qrafikalı Azərbaycan daktil əl əlifbasının öyrədilməsi // Bakı: ADPU, 2006, 18 s.
12. Wu, X; Jiang, HY; Wen, LY; Zong, L; Chen, KT. (2018). Delayed Recovery in Pediatric Sudden Sensorineural Hearing Loss Predicted via Magnetic Resonance Imaging. *Annals of Otology Rhinology And Laryngology*. Sun Yat Sen Univ, Gunadgdong. Vol.127, Issue 6. p-s. 373-378.
13. Боксис Р. Основы специального обучения слабослышающих детей. Москва, Просвещение, 1968, 310 с.
14. Выготски Л. Мышление и речь. Москва, 1986.
15. Дьячков А. (1961). Системы обучения глухих детей. Москва, 15 с.
16. Дьячков А. (1963). Сурдопедагогика // под редакцией проф. Москва, с.175.
17. Зайцева Г. (2000). Дактильная и жестовая речь. Москва, 132 с.
18. Лаговский Н. (1911). Обучение глухонемых устной речи // Александровск с. 339-341.
19. Леонтьев А. (1965). Язык, речи и речевая деятельность. Москва, 265 с.
20. Люблинская А. (1971). Детская психология // «Просвещение». М., 1971, с. 276
21. Рау Ф. (1973). Устная речь глухих // Москва, с.126.

Şagird və tələbələrə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılınması

Həqiqət Hacıyeva¹, Sevinc Axundova²

Müəlliflər:

¹ Həqiqət Hacıyeva — ADPU-nun biologiya və onun tədrisi metodikası kafedrasının dosenti, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru. Azərbaycan, Bakı. E-mail: hacyeva_53@mail.ru

² Sevinc Axundova — BSU-nun pedaqogika və psixologiya kafedrasının müdiri, dosent, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru. Azərbaycan, Bakı. E-mail: seva_axundova@inbox.ru

Açar sözlər:

Sağlamlıq, ekoloji tarazlıq, mədəniyyət, biologiya, həyat bilgisi.

Annotasiya. Məqalədə ümumtəhsil məktəblərində şagird və tələbələrə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılınması məsələləri araşdırılır. Göstərilir ki, «Biologiya» və «Həyat bilgisi» fənlərinin məzmunu şagirdlərə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılınmasına geniş imkanlar açır. Problemin həlli imkanlarına uyğun olaraq gənclərə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılınmasının səmərəli yolları izah edilir. Sağlamlığın 10 qızıl qaydasının şagirdlərə öyrədilməsi ilə onlara əməl etmək vərdislərinin yaradılması metodikası əsaslandırılır. Məktəblilərə sağlamlıqla bağlı bilik və bacarıqların aşılınması ilə onların hərtərəfli, sağlam şəxsiyyət kimi formalaşmasına dair metodik tövsiyələr verilir. İşdə insan sağlamlığına mənfi təsir edən qidaların, o cümlədən şirə və spirtli içkilərin orqanizmdə törətdiyi xəstəliklərin şagirdlərə öyrədilməsinin imkan və yolları araşdırılır. Biologiyadan fənn kurikulumunun «İnsan və onun sağlamlığı» məzmun xəttinin əsas və alt standartları insan bədənində gedən fizioloji proseslər və ona təsir edən ekoloji amillərin şagirdlərə öyrədilməsi ilə reallaşdırılır. Dünyada baş verən təbii fəlakətlər, müharibələr, terrorizm və epidemiyaların insanların sağlamlığı üçün ciddi təhlükə törətdiyi qeyd edilir. Göstərilir ki, bu fəlakətlərdən daha qorxululuq qida təhlükələridir. Qida təhlükəsizliyi məsələləri biologiyadan müvafiq mövzularla əlaqələndirilməli və şagirdlərin diqqətinə çatdırılmalıdır. «Həyat bilgisi»nin tədrisində də fənn kurikulumunun «Sağlamlıq və təhlükəsizlik» məzmun xəttinə uyğun olaraq gənclərə sağlam yaşam mədəniyyətinin aşılınması imkanları genişdir. Həmin imkanlar əsasında təhsilalanlara sağlamlığın əsas şərtlərinin öyrədilməsinin səmərəli yolları müəyyən edilir. Məktəblilərə sağlam yaşam bacarıqlarının, tibbi-gigiyenik biliklərin aşılınmasının ən səmərəli yolu kimi məktəblərdə tibb təmayüllü siniflərin açılması təklifi irəli sürülür.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.22

Məqaləyə istinad: Hacıyeva H., Axundova S. (2018) *Şagird və tələbələrə sağlam həyat mədəniyyətinin aşılınması*. «Azərbaycan məktəbi». № 3 (684), səh. 187–195

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 07.09.2018; Qəbul edilib: 11.10.2018

Instilling the healthy lifestyle to the pupils and students

Hagigat Hajiyeval¹, Sevinj Akhundova²

Authors:

¹ Hagigat Hajiyeval,
Prof. Assoc. in Azerbaijan
State Pedagogical
University. Azerbaijan,
Baku. E-mail:
haciyeva_53@mail.ru

² Sevinj Akhundova,
Prof. Assoc. in Baku Slavic
University. Azerbaijan,
Baku. E-mail:
seva_axundova@inbox.ru

Keywords:

Health, ecological balance,
culture, biology, life
science.

Abstract. The article studies the matters of instilling the healthy life culture to the pupils and students in the general education schools. It shows that the contents of biology and life science provide broad opportunities to instill the healthy life culture to pupils. It explains the effective ways of instilling the healthy life culture to the youth according to the possible solutions for the problem. By teaching the 10 golden rules of health to the pupils, the methods of following them are substantiated. The pupils are provided with methodical recommendations on their development as a comprehensive healthy person by instilling the knowledge and skills related to health to them. The opportunities and ways of learning of foods exerted negative influence on human health, also diseases caused by juice and alcoholic drinks in organism are investigating in the article. The main and low standards of the subject «Human and health» of biology curriculum are realized with learning of physiological processes in human body and ecological factors affecting it. It is noted that, natural disasters, wars, terrorism, epidemics in the world have serious threat for health of people. It is noted that, the most fearful one of these disasters is food danger. The issues of food safety shall be oriented with proper subjects from biology and shall be bring to the notice of pupils. The opportunities for promotion of healthy living culture to youths in accordance with the line of content «Health and safety» of subject curriculum are wide in teaching of life sciences. The efficient ways of learning of the main conditions of health to pupils are determining on the basis of those opportunities. It is proposed to establish classes with a medical bias in schools as the most effective way of promotion of healthy living abilities and medical-hygienic knowledge to pupils.

DOI: 10.32906/AJES/683.2018.02.22

To cite this article: Hajiyeval H., Akhundova S. (2018) *Instilling the healthy lifestyle to the pupils and students*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 684, Issue III, pp. 187–195

Article history

Received: 07.09.2018; Accepted: 11.10.2018

Giriş

Təhsilin inkişafı ilə bağlı qanun və qərarlarda, xüsusən 2013-cü il oktyabr ayında qəbul edilmiş «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda insan amili, onun sağlamlığı aktual problem kimi önə çəkilir. Bilikli, bacarıqlı, hərtərəfli inkişaf etmiş vətəndaşın sağlamlığı zamanın, dövrün əsas tələbi kimi irəli sürülür.

Hazırda dünyanın bütün ölkələrində insanlar zülal aclığı, ərzaq, içməli su problemi, demoqrafik partlayış və s. qlobal problemlərlə üzləşirlər. Ekologiyanın dəyişməsi yeyinti məhsullarını yararsız hala salmış, insan və heyvanlar arasında infeksiyon, invazion xəstəlikləri artırmış, yeni, indiyədək elmə məlum olmayan, uzunmüddətli müalicə tələb edən dəhşətli, faciəli infeksiyaların (QİÇS, quş qripi, atipik pnevmoniya, sarı qızdırma, dəli dana-inək quduzluğu, hepatitlər və s.), uşaqlar arasında irsi xəstəliklərin (tallassemiya, hemofiliya, autizm, anemaliyalar, immun çatışmazlıqları) yayılması ilə bəşəriyyəti yeni təhlükələr qarşısında qoymuşdur [Hacıyeva H.M. 2007. s.15].

Ekoloji tarazlığın pozulması cansız və canlı təbiətin dəyişməsinə, bir çox sahələrdə böhran yaranmasına səbəb olmuşdur. İçməli su problemi, bitki məhsullarının süniləşdirilməsi, transgen meyvələrin bolluğu, ərzaq məhsullarının keyfiyyətsizliyi, təbii fəlakətlərin çoxalması insanların sağlamlığına əsaslı dərəcədə mənfi təsir göstərir. Müalicəsi mümkün olmayan, sağlamlığı çətinlik törədən xəstəlikləri artırır və onların sürətlə yayılmasına şərait yaradır.

Torpağın, suyun, havanın çirklənməsi qəbul etdiyimiz qidaların da keyfiyyətini pisləşdirmişdir. Ekoloqlar artıq balıq yeməyi məsləhət görmürlər. Buna səbəb kimi dünya okeanının çirklənməsini, dəniz məhsullarının zəhərli maddələrlə, xüsusilə də ağır metallar və civə ilə qarışmasını göstərir. Süni qidalar, geni dəyişdirilmiş məhsullar və onlardan hazırlanan ərzaqların qəbulu maddələr mübadiləsi xəstəliklərindən diabet, miksedema,

avitaminoz, allergiya kimi ekoloji durumla bağlı xəstəlikləri artırmış, onun «yaşını» cavanlaşdırmışdır. Belə xəstəliklərə tutulmamaq üçün qidalanma mədəniyyətinə və sanitarijiyənək təmizliyə diqqət edilməsi vacibdir. Təbii, yararlı, faydalı, istehlak müddəti keçməmiş, təzə, keyfiyyətli, dövlət tələblərinə uyğun emal olunmuş və saxlanmış qidalara üstünlük verilməsi lazım gəlir. Qəbul edilən qidanın temperaturunun da əhəmiyyəti böyükdür. Normal temperaturda qəbul edilməyən qida mədə-bağırsaq xəstəliklərinin, o cümlədən gastrit, mədə və bağırsaqların xorası, enterit, kolit, ishal və başqalarının inkişafına səbəb olur [Məmmədova Q., Xəlilov M. 2006. s.495].

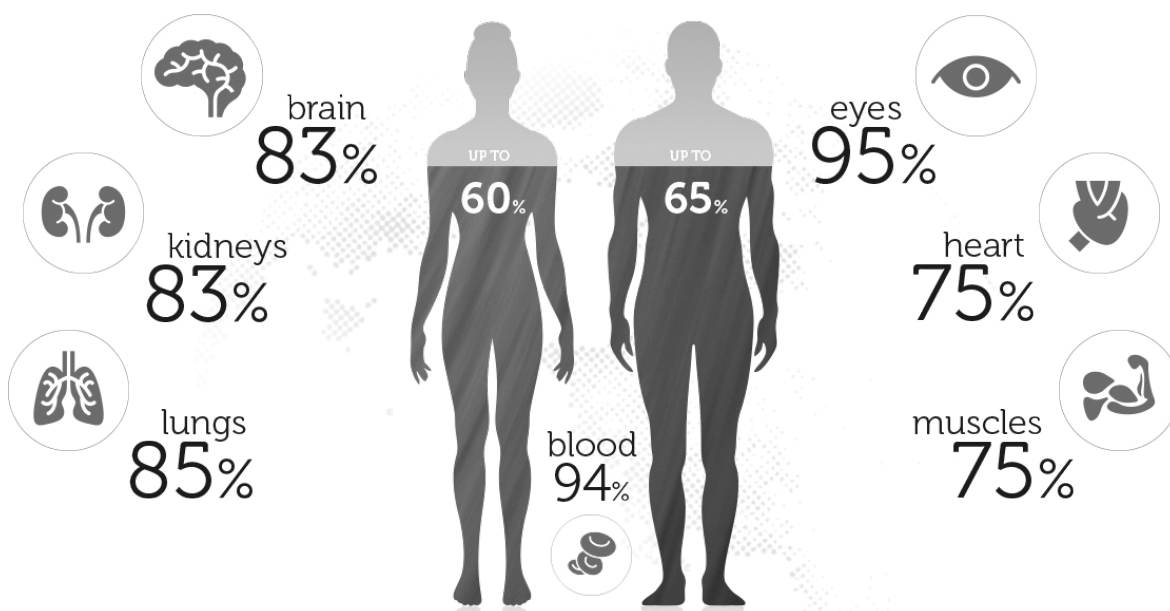
Mövzunun müzakirəsi

Dünyada baş verən proseslər təbii fəlakətlər, müharibələr, terrorizm, epidemiyalar, insanların sağlamlığı üçün böyük təhlükə yaradır. Problemin həllinə dair ümumdünya və respublika əhəmiyyətli tədbirlərin həyata keçirilməsinə baxmayaraq, hələ də insanların tam sağlamlığına nail olunmamışdır. Bütün bunlar gənclərə tibbi-gigiyenik biliklərin verilməsi problemini aktuallaşdırır.

Gənclərə sağlamlığın qorunması şərtləri, onun əsas qaydaları, sağlam yaşam bacarıqları, qidalanma mədəniyyəti aşılarkən, onların yaş və bilik səviyyəsi, həyat tərzi nəzərə alınmalıdır. Bu məsələ səhiyyə və təhsil işçiləri tərəfindən birgə həll edilməlidir.

Ümumtəhsil fənlərinin, o cümlədən «Həyat bilgisi» və «Biologiya»nın tədrisində şagirdlərə qidalanma mədəniyyətinin aşılınması imkanları genişdir. «Həyat bilgisi» fənninin «Sağlamlıq və təhlükəsizlik» məzmun xəttinin mövzularının tədrisində gənclərə sağlam həyat tərzinin, sağlamlığa təhlükə törədən amillərin, onlardan qorunma tədbirlərinin öyrədilməsi imkanları mövcuddur. Həmin mövzular həyatla, şagirdlərin məişət şəraiti ilə, sağlam yaşamağın əsas amilləri ilə əlaqəli tədris edilməlidir. Müəllim imkanlara müvafiq olaraq şagirdlərə sağlam yaşam mədəniyyətini aşılamalı, sağlamlığın əsas şərtlərini diqqətə çatdırmalıdır.

Şəkil 1. İnsan orqanizmində suyun miqdarı (faizlə)



Problemin belə həlli şagirdlərin sağlamlığının möhkəmlənməsinə, əhval-ruhiyyəsinin yaxşılaşmasına, idrak fəallığının artmasına kömək edəcək.

«Həyat bilgisi» fənninin tədrisində sağlamlığa əsaslı təsir göstərən amillərdən biri olan suyun müalicəvi əhəmiyyəti xüsusi qeyd olunmalıdır. Çünki susuz üzvi aləmin, o cümlədən cəmiyyətin yaşaması mümkün deyildir. Canlılarda maddələr mübadiləsi ilə əlaqədar olan bütün biokimyəvi proseslər su mühitində gedir. Bədənin suyunu heç nə ilə əvəz etmək mümkün deyildir [Hacıyeva H.M., Qafarova O.Q. və b. 2013. s.22].

70 kiloqramlıq insanın bədənində 45 litr su vardır. Bu su 8–10 litr azalarsa, insanın həyatı sönər. Mütəxəssislər insan orqanizmində suyun miqdarını hesablamışlar. Hesablamalara görə insanın bədəninin 2/3 hissəsi sudur:

- beyində 83%
- böyrəklərdə 83%
- gözlərdə 95%
- ağciyərlərdə 85%
- qanda 94%
- ürəkdə 75 %
- əzələlərdə 75 % (Şəkil 1)

Su çox böyük müalicəvi əhəmiyyətə malik olub, orqanizmi lazımsız maddələrdən təmizləyir. Dünyanın çox böyük həkimləri kimi nüfuz qazanan Hippokrat, İbn Sina da sudan dərman vasitəsi kimi istifadə etmişlər [Hacıyeva H. 2018. s.15]

Bildiyimiz kimi, su universal həlledici olmaqla qida maddələrinin böyük əksəriyyətini həll edir. Suyun olmaması, insanda həzm prosesini pozur, qidalanmaya mənfi təsir göstərir. Bütün qida maddələri yalnız suda həll olmuş halda insanın həzm sistemi tərəfindən «emal» edilir. Suyun insan həyatı üçün faydası, həm də onun təmizlik vasitəsi olmasıdır. Ona görə də şagirdlərə içdiyimiz suya məsuliyyətlə yanaşılması, təmiz sudan qənaətlə istifadə edilməsi qaydaları öyrədilməlidir.

«Biologiya» fənninin məzmun xətti – «İnsan və onun sağlamlığı»na dair mövzuların tədrisi şagirdlərə sağlam yaşamağın sirlərinin öyrədilməsinə əsaslanır. Mövzuların tədrisində insan orqanizminin quruluşu, hər bir orqanın funksiyası aydınlaşdırılır. Onların fəaliyyətinin pozulmasının qarşısının vaxtında alınması yolları göstərilir [Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəbləri üçün biologiya fənni

üzrə təhsil proqramı (kurikulum). 2013. s.13].

Müəllim sağlamlıq üçün təhlükəli qidaları da şagirdlərin bir daha nəzərinə çatdırır. Göstərir ki, bu günümüzdə ən geniş yayılmış və bir çox gənclərin həvəslə qəbul etdiyi, bəzilərinin artıq gündəlik həyat tərzinə çevirdiyi çips və qazlı içkilər, fast food, kolbasa, sosiska kimi hazır ət məhsulları, marqarin, onunla hazırlanmış pirojnalar, peçenye, energetik içkilər, rəngli çeynəməli konfetlər, çupa-çups, saqqız, rəngli marmelad, mayonez, ketçup, digər hazır souslar, saxlama müddəti uzun olan süd və süd məhsulları, xarici ölkələrdən gətirilən geni dəyişdirilmiş meyvə və tərəvəzlər sağlamlığa çox ziyan vurur.

Şagirdlərə izah olunur ki, çipslər yüksək dozalarda rəng və dadvericilər əlavə olunmuş ucuz yağlar və karbohidratların qarışığıdır. Çipslərdə külli miqdarda kanserogen (xərçəng əmələ gətirən) maddələr vardır. Çipslərin tərkibində olan yağlar qanda xolesterinin səviyyəsini artırır ki, bunun nəticəsində insult və infarkt xəstəliklərinin riski artır. Bu qidanın qəbulu piylənməyə səbəb olur. 200 qr çipsin energetik dəyəri 1100 kkal təşkil edir ki, bu da böyüklərin gündəlik normasının yarısını təşkil edir.

Limonadlar və digər sərinləşdirici, rəngli, şirin sular da çipslərlə oxşar təsirə malikdir. Limonad şəkər, qazlar və kimyəvi maddələrin qarışığıdır. Bu içkinin tərkibinə sintetik şəkər əvəzedicisi «aspartam» daxil edilir. Belə hesab olunur ki, aspartam insanlarda depressiyanın, stressin inkişafını sürətləndirir. Limonadların qəbulundan sonra ağızda şirin dad qalır ki, insan həmin dadı artırmaq üçün bu içkini təkrar qəbul etmək ehtiyacı duyur. Nəticədə, limonadlar susuzluğu azaltmır, əksinə artırır. Onların tərkibinə çoxlu miqdarda şəkər daxildir (0.33 ml-lik bankada 6-7 çay qaşığı şəkər olur). Daim belə yüksək miqdarda qəbul olunan şəkər orqanizmdə onun balansını pozur, maddələr mübadiləsi xəstəliklərinə yol açır. Limonadın tərkibində olan konservantlar, rəngvericilər və digər ziyanlı maddələr orqanizmdə yığılır və müxtəlif pozulmalara (qəbizlik, allergiyalar, dəri xəstəlikləri, mədə

xəstəlikləri və s.) səbəb olur [Sağlam həyat tərzini və yaşamaq bacarıqları. 2003. s.53].

Şagirdlərə izah olunmalıdır ki, bütün tez hazırlanan qidalar (hamburger, dənər, kartof-fri və s.), yarımfabrikatlar (dükanlarda satılan hazır suplar, vermişel, püre və s.), müxtəlif suxarılar sağlamlıq üçün təhlükəlidir. Tez-tez qəbul olunan belə qidalar müxtəlif həzm pozğunluqlarına səbəb olur. Sosiska, kolbasa, dükanlarda satılan hazır düşbərə, farş, kotlet və s. qidalara külli miqdarda müxtəlif kimyəvi maddələr (rəng və dadvericilər, emulqatorlar və s.) qatılır. Bu məhsulların tərkibində olan «fenol» maddəsi yüksək toksiki xüsusiyyətlərə malikdir. Onların tərkibinə genlər səviyyəsində modifikasiya olunmuş xammal daxildir. Belə transgen məhsullar insanın orqanizminə genlər səviyyəsində təsir edir və müxtəlif mutasiyalara səbəb olur. Kolbasa və sosiskaların tərkibində transgen paxladan istifadə edildiyindən, hissə verilmiş qidalara kanserogenlər qatıldığından onlar xərçəng xəstəliklərinin inkişafına kömək edir. Marqarin transgen yağ olduğundan onunla hazırlanan tortlar, pirojnalar, peçenye, vafli və s. məhsullar orqanizmdə maddələr mübadiləsi proseslərini pozur və piylənməni sürətləndirir. Gənclərin çox istifadə etdiyi energetik içkilərin tərkibinə külli miqdarda kofein, şəkər, rəngvericilər və s. qatılır. Həmin «qidalar» boş kalorilər və müxtəlif ziyanlı kimyəvi maddələrlə zəngindir [Hacıyeva H.M. 2007. s.144].

Müəllim ekoloji vəziyyət və ondan törənən xəstəliklər haqqında biliklərlə şagirdləri məlumatlandırmalıdır. Qeyd olunmalıdır ki, havanın çirkənlməsi, havada tüstünün, tozların, aerozolların artması tənəffüs orqanlarının bir çox xəstəliklərinə şərait yaradır. Qrip, bronxit, bronxial astma, allergiya kimi xəstəlikləri artırır. Ekoloji vəziyyətlə bağlı olan allergik xəstəliklərin izahına xüsusi diqqət yetirilməlidir. Şagirdlərə izah olunmalıdır ki, allergiya–orqanizmin allergen adlanan, ətraf mühitdəki bəzi faktorlara (kimyəvi maddələrə, mikroblara və onların həyat fəaliyyətinin məhsullarına, qidalara və s.) qarşı həssaslığının yüksəlməsi səbəbindən yaranır. Allergiyanın fizioloji mexanizmi, orqanizmdə antitelin əmələ gəlməsinə

Cədvəl 1. Sağlamlığın qidalanma ilə bağlı qızıl qaydaları

Qaydalar	Fəaliyyətlər
1. Qidaların çoxçeşidli olması	Meyvə, tərəvəz, ət, ət məhsulları, süd, süd məhsulları, təbii qidalara üstünlük verilir
2. Qidaların normal kaloriyə malik olması	İnsanın həyat tərzinə uyğun enerji verən qidaların qəbul edilir
3. Gündəlik qida normasının hissələrə bölünməsi	Gün ərzində 3-6 dəfə porsiyalarla qida qəbul olunur
4. Qidada orqanizmin tələbatına uyğun zülalın olması	Hər kq. çəkiyə orta hesabla 0,9 % zülal qəbul edilir
5. Qidada yağın miqdarının normaya uyğun olması	Çox yağlı yeməklərə qida rasionunda yer verilmir
6. Təzə meyvə, tərəvəz və taxıl məhsullarından istifadə edilməsi	Orqanizmi vitaminlər və minerallarla təmin edən təzə meyvə, tərəvəz və taxıl məhsulları qəbul edilir
7. Şəkərin normada qəbul edilməsi	Qidada şəkər normada istifadə olunur, keyfiyyətsiz karbohidratların qəbuluna yol verilmir
8. Təbii məhsullardan keyfiyyətli yeməklərin hazırlanması və qısa müddətdə qəbul edilməsi	Çox qaynadılan, qızardılan, uzun müddət saxlanılan, mineralları və vitaminləri azalmış qidalar qəbul edilmir
9. Təbii, keyfiyyətli suyun normada qəbul edilməsi	Süni hazırlanmış şirə və mineral sulardan istifadə edilmir. Gün ərzində 2-3 litr təmiz su qəbul edilir
10. Qidalanmadan əvvəl və sonra təmiz havada gəzmək	Təmiz havada günəş vannası qəbul edilir

əsaslanır. Antitellər isə həssaslığı artırır, dərinin və selikli qişaları güclü qıcıqlandırır; səpgilər, ümumi zəiflik yaradır. Bronxial astma kimi ağır xəstəliyin əsasında allergiya dayanır. Allergiyanın əmələ gəlməsinin qarşısı immun sistemin möhkəmləndirilməsi ilə alınır. Belə xəstəliklərə birinci dərəcəli şəkərli diabet, dağınıq skleroz və digər ağır xəstəliklər aiddir. Allergik və autoimmun xarakterli xəstəliklər çətin və uzun müddət müalicə olunduğundan xəstəni daha çox narahat edir [Sağlam həyat tərzini və yaşamaq bacarıqları. 2003. s.84].

Müəllim suda yod elementinin çatışmazlığı ilə baş verən zob xəstəliyinin arealının genişləndiyinin səbəblərini izah etməli, bunun qalxanabənzər vəzin funksiyasının pozulması nəticəsində baş verdiyini, əsəbilik, göz bə-rəlməsi, ağlın azalması, boğulma halları ilə müşahidə olunduğunu bildirməlidir. Problemin baş verməməsi üçün tərkibində yod elementi olan qidaların (süd, balıq və dəniz məhsulları,

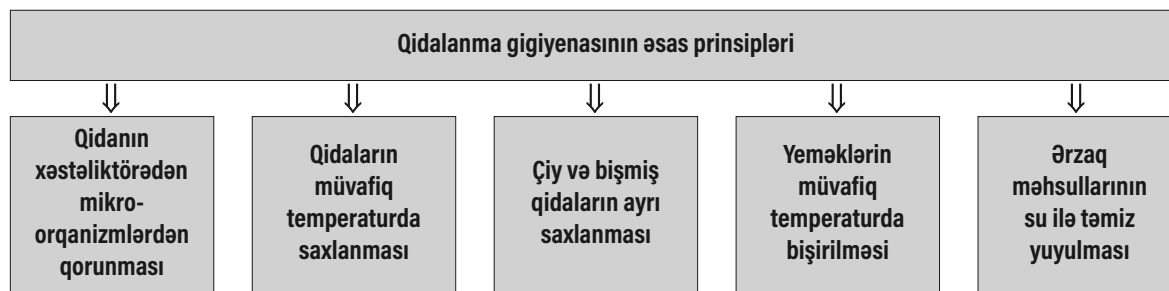
qarabaşaq, buğda mənşəli xörəklər, kələm, qoz, xurma, feyxoə kimi meyvə-tərəvəzlər) və dərman preparatlarının qəbulunun vacibliyi izah olunmalıdır.

Bütün bu problemləri ümumiləşdirərək gənclərin sağlam həyat mədəniyyətini formalaşdıran qidalanma ilə bağlı 10 qızıl qaydanı Cədvəl 1-dəki formada şagirdlərə çatdırmaq lazımdır [Sağlam həyat tərzini və yaşamaq bacarıqları. 2003. s.49].

Müəllim hər bir qaydanı slaydlar vasitəsilə şagirdlərə öyrətdikdən sonra qeyd etməlidir ki, sağlam yaşamağın əsas amillərindən biri qidalanma gigiyenasına əməl olunmasıdır. Qidalanma gigiyenasının əsas prinsiplərini Cədvəl 2-dəki kimi ümumiləşdirmək olar.

Sağlamlığın qayda və şərtlərini şagirdlərə çatdıran müəllim onların bu tələblərə əməl etmələrinə nəzarət edir və onların qidalanma fəaliyyətləri ilə maraqlanır. O, sağlamlığı ciddi şəkildə pozan radiasiya amilinə də toxunur.

Cədvəl 2. Qidalanma gigiyenasının əsas prinsipləri



Radiasiya ilə bağlı sağalmayan şüa xəstəliklərinin baş verdiyini nəzərə çatdırır. Texnikadan istifadə nəticəsində əmələ gələn xəstəliklərə dair bir sıra materiallarla şagirdləri tanış edir. Göstərir ki, günəşin zərərli şüaları və havadakı radiasiya canlılarda, o cümlədən insanlarda xərçəng, radioaktiv dəri yanıqları və şüa xəstəliklərini əmələ gətirir. Xəstəliklərin baş verməməsi üçün yayda günün müəyyən saatlarında günəş şüalarından, radiasiyalı su və havadan qorunmaq vacibdir. Mobil telefondan, kompüter, televizor kimi radiasiyalı cihaz və qurğulardan normada istifadə olunmalıdır. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyaları vasitələrinə çox yaxın təmasda olmadan, qaydalara uyğun istifadə edilməsi təhlükəli xəstəliklərdən qorunmağın əsas yollarındandır.

Amerikalı alim D.Davis bildirir ki, bədən və beyin hər an mobil telefonların yaydığı mikrodalğa radiasiyasının yarısını qəbul edir. O göstərir ki, mobil telefonun qulaqda və ya qulağa yaxın bir məsafədə 50 dəqiqədən artıq tutulması sağlam insanın beyində dəyişikliklərə səbəb olur. Nəticədə, beyin hüceyrələrinin bir qismi məhv olur. Eyni zamanda mobil telefonlar genetik cəhətdən çox zərərliyə. Gündə iki saat davamlı mobil telefondan istifadə edən kişilərdə müxtəlif cinsi problemlər yaranır. Dörd saatdan çox istifadə edən kişilərin isə uşaq sahibi olma ehtimalı azalır. Eləcə də qadınlarda hamiləlik dövründə mobil telefondan istifadə körpələrin hafizəsinə mənfi təsir göstərir. Titrəyişli mobil telefon dalğaları isə qan hüceyrələrinə, saç köklərinə mənfi təsir edir. Bütün bu problemlərə görə, mobil

telefonların heç bir zaman birbaşa olaraq başa, bədənə yaxın tutulması məsləhət görülmür. Bildirilir ki, telefon açıq ikən, istifadə etməsəniz belə, o radiasiya yaymaqda davam edir. Dalğa səviyyəsi aşağı olduqda, yaxud telefon dalğa çəkmədiyində daha güclü çalışır və daha çox radiasiya yayır.

Paltaryuyan və qabyuyan maşınlar işlək vəziyyətdə olarkən yanında dayanmaq təhlükəlidir. Çünki onlar maqnetik sahə yayırlar. Xüsusilə paltaryuyan maşının paltarları çevirmə mərhələsində yanında olmaq çox zərərliyə. Ən çox maqnetik sahəni isə saçqurutma maşını və ütüyü verir.

Məlumdur ki, xərçəng qədim dövrlərdə nadir xəstəlik olub və ona praktik olaraq rast gəlinməyib. Kanseroqenlər, əsasən, müasir sivilizasiyanın ərzaqları və natəmiz ətraf mühitidir. Ona görə də alimlər sivilizasiya ilə təması mümkün qədər minimuma endirməyi tövsiyə edirlər. Xərçəng xəstəliklərinin indiki vaxtda geniş yayılmasının əsas səbəbi pis vərdişlər, müalicə edilməyən xəstəliklər, istifadə edilən bir sıra qidalar, dərmanlar və başqalarıdır. Xərçəng növləri arasında ən təhlükəlisi beyin xərçəngi hesab olunur [Məmmədova Q., Xəlilov M. 2006. s.388].

Nəticə

Bütün bunları ümumiləşdirərək qeyd etmək lazımdır ki, insan bu xəstəliklərdən qorunmaq üçün təbiəti qorumaq, ətrafı təmiz saxlamalıdır. Təbiət öz sərvətləri ilə bizi bəsləyir, yaşadır, fiziki və mənəvi qüvvələrimizi inkişaf etdirir,

bizə həyat verir. Lakin insanlar fəaliyyətləri ilə təbiəti, ekoloji mühiti korlayır, udduğu havanı, içdiyi suyu, torpağı zəhərləyir. Bu da onları dəhşətli fəlakətlərə, xəstəliklərə düçar edir. Ona görə də insanlar təbiət qarşısındakı məsuliyyəti artırmalıdırlar. Bəşəriyyət özünün faciəli məhvini təsəvvür etməli, təcili olaraq düz yola — inkişafa, sağlam həyat tərzinə dönməlidir. Təbiəti korlamamalı, ona qayğı ilə yanaşmalı, öz yurduğunu, dünyanın ekoloji vəziyyəti və tarazlığının yaxşılaşması uğrunda mübarizə aparmalıdır.

İnsanların ekoloji düşüncəyə, tibbi biliklərə və sağlam həyat mədəniyyətinə malik olması ehtimal olunan faciələrin qarşısının alınmasında vacib şərtlərdəndir. Şagirdlərə belə vacib tibbi-gigiyenik bilikləri daha dərinlən öyrətmək üçün tibbi-gigiyenik təmayüllü tədris müəssisələrinin, (körpələr evi, uşaq bağçası, peşə məktəbi və s.), xüsusilə liseylərin olması məqsədmüvafiq olardı. Belə tədris müəssisələrində tibbi-gigiyenik yönü məşğələ,

dərnək və kurslar təşkil etmək, ixtisaslı mütəxəssislərin bu prosesdə iştirak etməsinə nail olmaq mümkündür. Tibbin əsasları, təbabət, gigiyena, tibbi etika, tibbi mədəniyyət, qidalanma mədəniyyəti, sağlamlığın ekolojiyası, profilaktika, qidalanma gigiyenası, xalq təbabəti, sağlamlığın əsasları, əczaçılıq, re-produktiv sağlamlıq və bioetikaya dair məşğələlərin aparılması, dərnək və digər sinif-dənkənar tədbirlərin həyata keçirilməsi şagirdlərin tibbi-gigiyenik bilik və bacarıqlar əldə etməsinə imkanlar açır. Belə tədris müəssisələrinin məzunlarının gələcəkdə yüksək səviyyəli tibb işçisi olmasına inam artır.

Tibbyönlü tədris müəssisələrinin açılmasında təlim strategiyasının tələbləri baxımından tədris planının, fənn proqramlarının hazırlanması vacib şərtlərdəndir. Fikrimizcə, tibb təmayüllü tədris müəssisələrinin, o cümlədən məktəblərin açılması tibb sahəsini seçən şagirdlərin təmsalında həkimlər ordusunun yaranmasında böyük töhfə ola bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Aglen, Bjorg; Soro, Vera Louise; Orvik, Arne; et al. (2019) Preceptorship during health personnel students' clinical studies in nursing homes-An institutional perspective on an intervention. *Nursing Open*. Volume: 6, Issue: 1, pp. 144-154.
2. Azərbaycan Respublikası ümumtəhsil məktəbləri üçün biologiya fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulum). (2013), Bakı.
3. Calzo, Jerel P.; Katz-Wise, Sabra L.; Charlton, Brittany M.; et al. (2019) Addressing the dearth of critical gender analysis in public health and medical pedagogy: an interdisciplinary seminar to generate student-created teaching examples. *Critical public health*. Volume: 29, Issue: 1, pp. 18-26.
4. Collins, Emily I. M.; Thomas, Jason M.; Robinson, Eric (2019) Two observational studies examining the effect of a social norm and a health message on the purchase of vegetables in student canteen settings. *Appetite*. Volume: 132, Pages: 122-130.
5. Əliyev S.C., Hacıyeva H.M., Mikayılzadə N.C. (2013) Tibbi biliklərin əsasları. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı.
6. Gedik, Zümrüt (2019) Self-compassion and health-promoting lifestyle behaviors in college students. *Psychology Health & Medicine*. Volume: 24, Issue: 1, pp. 108-114.
7. Hacıyeva H. (2018) Su, sanitariya, gigiyena, Ümumtəhsil məktəblərinin 7-ci sinfi üçün dərslik. Bakı.
8. Hacıyeva H.M. (2007) Ümumtəhsil məktəblərində biologiya fənninin tədrisində tibbi biliklərin öyrədilməsi üzrə işin sistemi. Monoqrafiya, Bakı.
9. Hacıyeva H.M., Qafarova O.Q. və b. (2013) Həyat bilgisinin tədrisi metodikası, Bakı.
10. Harding, Sarah; Morris, Richard; Gunnell, David; et al. (2019) Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?.

- Journal of Affective Disorders. Volume: 242, pp. 180-187
11. Hojjati, Ala; Beavis, Allana S. W.; Kassam, Aly; et al. (2018) Educational content related to postcolonialism and indigenous health inequities recommended for all rehabilitation students in Canada: a qualitative study. Disability and Rehabilitation Volume: 40, Issue: 26, pp. 3206-3216.
 12. Johnston, Niall; Sandys, Nichola; Geoghegan, Rosemary; et al. (2019) Protecting the health of medical students on international electives in low-resource settings. Journal of Travel Medicine Volume: 25.
 13. Qasimov M. (2005) Sağlam həyat tərzı uęrundı. Bakı.
 14. Liao, Wenmin; Yang, Lianping; Zhong, Shuang; (2019) Preparing the next generation of health professionals to tackle climate change: Are China's medical students ready? Environmental Research. Volume: 168, pp. 270-277.
 15. Məmmədova Q., Xəlilov M. (2006) Ekologiya,ətraf mühit və insan. İnsan sağlamlıęı. Bakı.
 16. Sağlam həyat tərzı və yaşamaq bacarıqları. (2003) Bakı.
 17. Saramunee, Kritsanee; Srisaknok, Tharinee; Chaiyasong, Surasak (2019) Learning outcomes from a 7-day health promotion camp organised by pharmacy students in community. Research in Social & Administrative Pharmacy Volume: 15, Issue: 1, pp. E4-E4.
 18. Ümumtəhsil məktəb dərslıkləri (VI-XI sinıflər), 2018. Bakı.

Müəlliflərin nəzərinə:

«Azərbaycan məktəbi» jurnalında dərc ediləcək məqalələr üçün texniki tələblər

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzulara həsr olunmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməli, «Giriş» (Introduction), «Əsas hissə» (Main part) və «Nəticə»dən (Conclusion) ibarət olmalıdır. «Giriş»də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, «Əsas hissə»də tədqiq edilən məsələlər, qaldırılan problemlər bölmələr üzrə ətraflı şərh edilməli, «Nəticə»də isə elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməli, təklif və tövsiyələr irəli sürülməlidir.

Məqalələrin strukturu, tərtib edilmə qaydaları və həcmi

1) Redaksiyaya təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövrü elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu şərtlər də daxil olmaqla aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

- Məqalənin adı, müəllifin adı və soyadı, vəzifəsi, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı və ünvanı, elektron poçt ünvanı və telefon nömrəsi məqalənin titul səhifəsində yazılmalıdır.
- «Açar sözlər» (Azərbaycan və ingilis dillərində) 3-5 söz və söz birləşməsindən ibarət olmalıdır.
- «Annotasiya» (Azərbaycan və ingilis dillərində) eyni məzmununda olmaqla, təxminən, 200-250 söz həcmində verilməlidir.

2) Məqalənin mətni Microsoft Word proqramında, A4 (210x297mm) formatda, Times New Roman — 12 şriftində yığılmalı, həcmi 10-16 səhifə olmalıdır.

3) Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənliklər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara boşluğu buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ küncdə nömrələnməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklın altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. Bakı, 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcılığı ilə nömrələnməlidir. Elmi ədəbiyyata mətnə onlayn istinad olarsa 1 qoyaraq aşağıda internet linki göstərilməlidir. Ədəbiyyat siyahısında verilən hər bir istinad haqqında məlumat tam, dəqiq və orijinalın dilində olmalıdır. İstinad olunan mənbənin biblioqrafik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, elmi məqalə və s.) asılı olaraq verilməlidir. Elmi məqalələrə, simpozium, konfrans və digər nüfuzlu elmi tədbirlərin materiallarına və ya tezislərinə istinad edərkən məqalənin, məruzənin və ya tezisnin adı göstərilməlidir.

Mətnə istinad olunan bütün mənbələr, səhifə nömrələri ilə birlikdə «İstifadə edilmiş ədəbiyyat» siyahısında aşağıdakı nümunələrdə göstərilən qaydada verilməlidir:

a) Kitablara istinad:

Adilov M.İ., Həsənov İ.C. (2012). Qloballaşma və milli mədəni dəyərlər. Bakı, «Elm», 476 s.

b) Jurnallara istinad:

Kərimova F. (2013) Müasir təlim metodlarından istifadənin zəruriliyi. Məzmun islahatlarının təlimin keyfiyyətinə təsiri. Azərbaycan məktəbi. №4, Bakı: Ərgünəş, səh. 28-31.

c) Toplularda məqaləyə istinad (konfrans, simpozium və digər):

«Azərbaycan iqtisadiyyatında keçid dövrünün başa çatması: təhlil və nəticələr. Milli inkişaf modelinin formalaşması problemləri». (2010). Respublika elmi-praktiki konfransının materialları. Bakı: «Şərq-Qərb», səh. 314-316.

ç) Dissertasiyalar və avtoreferatlar:

Məmmədov H.B. (2013) Azərbaycan Respublikası müasir beynəlxalq siyasi proseslərin aktoru kimi. Elmlər doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Elm», 44 s.

d) Müəlliflik şəhadətnamələri və patentlər:

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // Б.И. 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) İnternet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):

<http://www.journal.edu.az>.

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrinə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Azərbaycan məktəbi» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.

Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövrə nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir.

Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

«CBS Polygraphic Production»
mətbəəsində çap olunub
Format: 60x84 1/8
Həcmi: 25 ç.v.
Tiraj: 450. Sifariş №2